DOCUMENT RESUME

ED 247 749 FL 014 484

TITLE	Francais, langue seconde, primaire. Guide pedagogique. (French as a Second Language, Primary Level. Teacher's Guide).
INSTITUTION	Quebec Dept. of Education, Quebec.
REPORT NO	16-2405-01; ISBN-2-550-05794-5
PUB DATE	83
NOTE	85p.; For Study Program, see FL 014 483; for other related documents, see FL 014 485-487.
PUB TYPE	Guides - Classroom Use - Guides (For Teachers) (052)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC04 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Articulation (Education); Behavioral Objectives; Class Activities; *Classroom Techniques; Communicative Competence (Languages); *Core Curriculum; *Course Organization; *Curriculum Design; Elementary Education; Foreign Countries; *French; Information Sources; Instructional Materials; *Second Language Instruction; State Legislation; Student Evaluation; Teaching Guides
IDENTIFIERS	*Quebec

ABSTRACT

The teacher's guide for the required curriculum in French as a second language for all elementary English schools in Quebec is presented. An introductory section outlines the program structure, articulation with secondary level programs, the framework for presentation of the terminal objectives within the curriculum, and use of the objectives charts provided in the document. A section concerning instructional orientations discusses creating an environment conducive to learning French, practice of communication, variety in class interactions and activities, integration of the four language skills (listening, speaking, reading, and writing), and attitudes toward error. A section offering practical suggestions has three focuses: the ordering, grouping, and progression of objectives; different types of learning activities (exercises for training in communication, communicative tasks, games, material tasks, interviews and inquiries, discussions, role-playing, mime, sketches, and songs and stories); and instructional materials. Four sample instructional units incorporating the principles discussed in the guide are included, and a final section discusses approaches to student evaluation. A bibliography and three lists of potential resource organizations are appended. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED247749

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Govt. of Quebec

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

IFLA 0147 484

FRANÇAIS, LANGUE SECONDE

Direction générale du développement pédagogique
Direction de la formation générale

Approuvé par les Comités catholique et protestant
du Conseil supérieur de l'éducation
les 3, 4 février et 4 février 1983.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1983

ISBN 2-550-05794-5

Dépôt légal - deuxième trimestre 1983

REMERCIEMENTS

La présente version du guide pédagogique a été rédigée à la suite de plusieurs consultations qui ont eu lieu entre 1980 et 1982. Une première consultation a été entreprise en 1980 par les responsables, à l'époque, du dossier de français, langue seconde, au primaire auprès des conseillers et des conseillères pédagogiques dans le but de connaître les orientations que devait prendre le guide.

Les résultats de ce sondage ainsi que les avis exprimés par les membres du comité de production ont donné lieu à des ébauches de documents réalisés, sous la responsabilité de Jonathan Jones, respectivement par Marthe Laurin et par Serge Laflamme, agents de développement pédagogique.

La version qui a donné lieu au document final a été rédigée pendant l'année scolaire 1981-1982 en étroite collaboration avec Marcel Pérez qui agissait à titre de consultant. Cette version a été soumise à une consultation auprès d'un certain nombre de conseillers et de conseillères pédagogiques, d'enseignants et d'enseignantes, de la responsable de l'implantation des programmes aux services éducatifs aux anglophones, ainsi qu'auprès de monsieur Raymond-Marie Lefrançois, ex-directeur du service des programmes au primaire à la D.G.D.P. Ce document, qui tient compte des commentaires reçus, n'aurait pu être réalisé sans l'apport précieux de tous ces collaborateurs. À tous, nos plus sincères remerciements.

Marthe Comeau
Responsable des programmes de
français, langue seconde.

Pierrette Gaudreau
Agente de développement pédagogique

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

1. INTRODUCTION 1

2. LE PROGRAMME DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE AU PRIMAIRE 3
   - 2.1 La structure du programme 3
   - 2.2 L'articulation des deux cycles 5
   - 2.3 Le cadre de présentation des objectifs terminaux 5
     - 2.3.1 Le domaine 7
     - 2.3.2 L'objectif terminal 7
     - 2.3.3 Les fonctions et les notions 7
     - 2.3.4 Le contenu linguistique 7
     - 2.3.5 La répartition suggérée 8
   - 2.4 L'utilité des tableaux synthèses 8
   - 2.5 L'utilisation du programme 8

3. LES ORIENTATIONS PÉDAGOGIQUES 11
   - 3.1 La création d'une ambiance favorable à l'apprentissage 11
     - 3.1.1 Un milieu sécurisant 11
     - 3.1.2 Un milieu français 11
   - 3.2 La pratique de la communication 12
   - 3.3 La variété en classe de F.L.S. 12
     - 3.3.1 La variété dans les types d'interaction 13
     - 3.3.2 La variété dans les thèmes 13
     - 3.3.3 La variété dans les activités d'apprentissage 13
     - 3.3.4 La variété dans le déroulement des leçons 13
   - 3.4 L'intégration des quatre habiletés 14
     - 3.4.1 Les habiletés réceptives 14
     - 3.4.2 Les habiletés expressives 15
   - 3.5 L'attitude face à l'erreur 16

4. SUGGESTIONS PRATIQUES 17
   - 4.1 L'agencement des objectifs 17
     - 4.1.1 La subdivision des objectifs 17

4.1.2 Le regroupement des objectifs d'un même bloc 17
4.1.3 Le regroupement de différents blocs 17
4.1.4 La progression cyclique 18
4.2 Différents types d'activités 19
4.2.1 Les exercices d'entraînement à la communication 20
4.2.2 Les tâches communicatives 22
4.2.3 Les jeux 24
4.2.4 Les tâches matérielles 25
4.2.5 Les entrevues et les enquêtes 26
4.2.6 Les discussions 26
4.2.7 Les jeux de rôle 27
4.2.8 Le mime 29
4.2.9 Les saynètes 29
4.2.10 Les chansons et les comptines 30
4.3 Le matériel pédagogique 30
4.3.1 Le matériel d'appoint 31
4.3.2 Constitution d'une banque de matériel d'appoint 31
4.3.3 Exemples d'exploitation de matériel d'appoint 32

5. EXEMPLES D'UNITÉS D'APPRENTISSAGE 39

6. L'ÉVALUATION 61

BIBLIOGRAPHIE 63

Appendice A 67
Appendice B 69
Appendice C 70

1. L'INTRODUCTION

Ce document constitue le guide pédagogique qui accompagne le programme de français, langue seconde (M.E.Q., nº **16-2405**), destiné aux élèves des écoles primaires anglaises, publiques et privées, du Québec.

Le guide a été conçu en relation directe avec ce programme. On aura donc tout avantage à bien connaître le programme de français, langue seconde, au primaire avant d'aborder la lecture du guide pédagogique.

Le guide pédagogique, dont le contenu est présenté à titre indicatif, a pour objectif premier de susciter la réflexion personnelle de l'enseignant/e sur le développement d'une pratique pédagogique compatible avec les objectifs du programme de français, langue seconde, au primaire. Il n'a pas pour fonction de remplacer les diverses méthodes d'enseignement du français, langue seconde, qui sont recommandées en vue de l'application du programme. Il se veut plutôt un support pédagogique dont le but est d'aider l'enseignant/e à ajuster son enseignement en fonction des orientations du programme.

Le guide expose des considérations d'ordre pédagogique et fournit un éventail de possibilités parmi lesquelles l'enseignant/e pourra opérer les choix qui lui conviennent ainsi qu'à ses élèves. Des activités propres à chacun des deux cycles y sont proposées. Toutefois, comme le développement de l'enfant présente une évolution continuelle dans le domaine de ses aptitudes intellectuelles, de son comportement affectif, de ses goûts et de ses intérêts, il appartient toujours à l'enseignant/e de déterminer si les indications fournies dans le guide valent pour ses propres élèves.

En effet, c'est à l'enseignant/e de définir ses stratégies d'enseignement, même si les objectifs, les orientations et le matériel pédagogique sont déjà déterminés. C'est dans cette optique que le guide pédagogique a été élaboré.

2. LE PROGRAMME DE FRANÇAIS, LANGUE SECONDE, (F.L.S.) AU PRIMAIRE

Conformément aux dispositions du Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire (M.E.Q. nº **16-0063-01**), le français, langue seconde, est enseigné dans les écoles anglaises du Québec de la 1re à la 6e année. Le programme de F.L.S. « précise les apprentissages de base qui doivent être accomplis, à la fin du cours primaire, par tous les élèves du Québec »[1]. Ce tronc commun minimum obligatoire peut être enrichi par les commissions scolaires pour répondre aux besoins de leurs élèves.

« Le programme est axé sur l'apprentissage de la langue comme moyen de communication »[2]. Cette primauté accordée à la communication se manifeste aussi bien dans les objectifs que dans les principes directeurs.

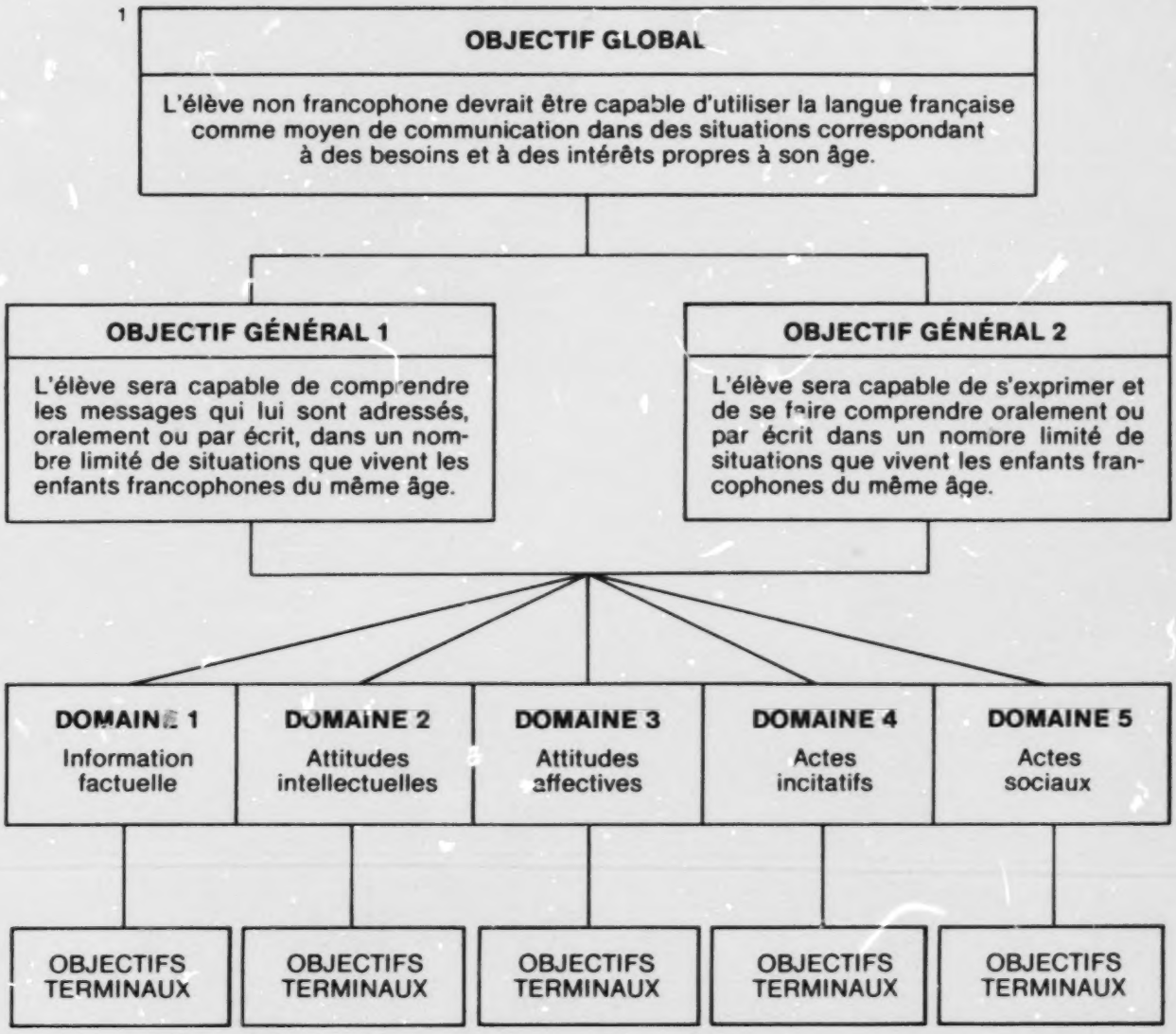
En effet, les objectifs terminaux ne sont plus déterminés à partir des structures grammaticales de la langue mais plutôt à partir de fonctions de communication et de notions qui s'y rattachent.

En ce qui concerne les principes directeurs, ils préconisent une approche souple, bien adaptée aux élèves du primaire et susceptible de rendre leur apprentissage du français intéressant et efficace.

2.1 La structure du programme

Le programme de français, langue seconde, au primaire comporte un objectif global et deux objectifs généraux que spécifient les objectifs terminaux regroupés en cinq domaines ou champs d'interaction. Le schéma qui suit illustre l'organisation et la hiérarchie des objectifs du programme.

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme d'études, primaire, français, langue seconde*, nº **16-2405**, p. 13.
2. Ibid, p. 13


1
OBJECTIF GLOBAL
L'élève non francophone devrait être capable d'utiliser la langue française comme moyen de communication dans des situations correspondant à des besoins et à des intérêts propres à son âge.
OBJECTIF GÉNÉRAL 1
L'élève sera capable de comprendre les messages qui lui sont adressés, oralement ou par écrit, dans un nombre limité de situations que vivent les enfants francophones du même âge.
OBJECTIF GÉNÉRAL 2
L'élève sera capable de s'exprimer et de se faire comprendre oralement ou par écrit dans un nombre limité de situations que vivent les enfants francophones du même âge.
DOMAINE 1
Information factuelle
DOMAINE 2
Attitudes intellectuelles
DOMAINE 3
Attitudes affectives
DOMAINE 4
Actes incitatifs
DOMAINE 5
Actes sociaux
OBJECTIFS TERMINAUX
OBJECTIFS TERMINAUX
OBJECTIFS TERMINAUX
OBJECTIFS TERMINAUX
OBJECTIFS TERMINAUX

1. op. cit., p. 18

2.2 L'articulation des deux cycles

Le contenu d'apprentissage du programme consiste en deux séries d'objectifs terminaux, soit une série par cycle. Toutefois, l'existence dans le programme de deux séries d'objectifs n'indique pas une rupture entre les deux cycles au niveau des apprentissages à réaliser. En réalité, le programme du deuxième cycle recouvre celui du premier tout en y ajoutant un certain nombre d'objectifs et, pour certains objectifs, un certain nombre de notions ainsi que les éléments lexicaux et les énoncés afférents. La plupart des objectifs sont introduits dès la première année, puis maintenus pour la durée du primaire.

2.3 Le cadre de présentation des objectifs terminaux

Les objectifs terminaux sont présentés dans un cadre qui en fait ressortir les composantes et les particularités. Il peut être utile d'expliciter ici les termes qui s'y retrouvent. On trouvera à la page 6, à titre d'exemple, un objectif terminal tiré du programme (M.E.Q., nº **16-2405**). On pourra s'y référer pour une meilleure compréhension des explications données aux pages 7 à 9.

5.1 DOMAINE DE L'INFORMATION FACTUELLE

Objectif terminal	Fonction	Notions		Contenu linguistique minimum à: PRODUIRE		Répartition suggérée		
		Générales	Spécifiques	Lexique	Énoncés	4	5	6
5.1.21 Dans une situation où il/elle a besoin de s'informer, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un la localisation d'une personne, d'un objet, d'un animal ou d'un lieu. (niveau E 3)	demander	localisation	personne	• noms propres • personnes-cf. 5.6.11 • art.déf.-cf.5.6.19.1 • p.p.: il, elle ils, elles • verbe être: est, sont	Où est-«**il**»? Où sont «**Pierre et Paul**»? * Où (est-ce qu') «**elle est**», («**Marie**»)?	•		
			objet	• maison-cf. 5.6.1 • école-cf. 5.5.2 • vêtements-cf. 5.6.3 • nourriture-cf. 5.6.4 • loisirs-cf. 5.6.10 • verbes-cf. 5.6.23 • art.déf.-cf.5.6.19.1 • p.p.: il, elle ils, elles • verbe être: est, sont	Où est-«**il**»? Où sont «**les livres**»? * Où (est-ce qu') «**il est**», («**le casse-tête**»)? * Où as-tu «**caché les mitaines**»?	•		

2.3.1 Le domaine

La mention «Domaine de...» indique à quel domaine ou champ d'interaction appartient l'objectif en question. Les objectifs sont tous regroupés à l'intérieur de 5 domaines:

— **L'information factuelle** a trait aux faits que l'on énonce pour informer, expliquer, etc. Les objectifs de ce domaine amènent l'élève à identifier des personnes, des objets, des animaux, etc., à les décrire, à les localiser, etc.

— **Les attitudes intellectuelles** ont trait aux manifestations de l'esprit. Les objectifs de ce domaine amènent l'élève à exprimer un avis, demander ou accorder une permission, etc.

— **Les attitudes affectives** ont trait aux états d'âme, aux émotions ressenties. Les objectifs de ce domaine amènent l'élève à exprimer ses goûts, ses préférences, etc.

— **Les actes incitatifs** visent à faire agir ou à empêcher d'agir. Les objectifs de ce domaine amènent l'élève à agir, à donner des avertissements, etc.

— **Les actes sociaux** ont trait aux contacts avec l'entourage. Les objectifs de ce domaine amènent l'élève à formuler des souhaits, des remerciements, etc.

2.3.2 L'objectif terminal

Chaque objectif terminal porte un numéro, par exemple, 4.1.16 ou encore 5.1.21. Le premier chiffre réfère au chapitre concerné: le chapitre 4 comprend tous les objectifs du premier cycle alors que le chapitre 5 comprend ceux du second. Le deuxième chiffre réfère au domaine auquel appartient l'objectif, d'après l'ordre suivant:

1. information factuelle
2. attitudes intellectuelles
3. attitudes affectives
4. actes incitatifs
5. actes sociaux

Le troisième chiffre indique le rang qu'occupe l'objectif à l'intérieur du domaine.

Exemple: objectif 5.1.21
5 = objectif du second cycle
1 = domaine de l'information factuelle
21 = vingt et unième objectif formulé dans ce domaine

L'objectif terminal est formulé à partir des composantes suivantes: condition, comportement, niveau de performance.

Les conditions indiquent dans quel type de situation l'élève sera appelé/e à démontrer un comportement donné. Elles sont à la fois simples et ouvertes:

— dans une situation appropriée...
— lorsqu'on lui donnera une information...
— lorsqu'on le lui demandera...

Le niveau indiqué réfère à la grille d'observation du comportement qui apparaît à la page 20 du programme. Pour les objectifs de compréhension de l'oral et de l'écrit, le niveau C est exigé. Ce niveau requiert que l'élève montre, verbalement ou non, qu'il/elle a compris un message entendu ou lu. Pour les objectifs de production de l'oral, on exige généralement le niveau E 2 au premier cycle et E 3 au second cycle. Au niveau E 2, l'élève doit pouvoir transmettre un message sans aide, même si la forme et la prononciation laissent à désirer. Au niveau E 3, la forme doit être correcte, mais l'élève n'a pas nécessairement une prononciation impeccable. Pour les objectifs de production de l'écrit, le niveau E 4 est attendu. L'élève doit donc pouvoir écrire un certain nombre de mots, de formules figées et de courts messages de façon correcte.

2.3.3 Les fonctions et les notions

On appelle fonction l'intention langagière comprise dans l'objectif terminal, c'est-à-dire le but de l'acte de communication: demander, offrir, remercier, etc. On appelle notions les concepts sur lesquels porte l'acte de communication. On distingue des notions générales telles que l'identification, la qualité, la quantité, etc., et des notions spécifiques telles que les animaux, les lieux, les couleurs, etc.

2.3.4 Le contenu linguistique

La partie «Contenu linguistique» présente les éléments lexicaux et les énoncés qui doivent servir à actualiser l'objectif terminal. L'habileté à développer, déjà indiquée dans l'objectif, est reprise à cet endroit.

Le contenu linguistique des objectifs de compréhension est généralement plus vaste que celui des objectifs de production afin de préparer l'élève à participer à des situations de communication authentiques. En effet, en situation de communication, si l'on est libre de choisir ses énoncés, on n'a, par contre, aucun contrôle sur le choix des énoncés d'autrui.

Dans la colonne «Lexique» se trouve un inventaire des éléments lexicaux à utiliser en conjonction avec les énoncés de la colonne suivante. Les références renvoient aux chapitres 4.6 pour le premier cycle et 5.6 pour le second cycle. Lorsqu'une catégorie ne comporte pas de références, c'est qu'elle ne doit comprendre que les élé-

ments qui appartiennent au vécu de l'élève : noms d'enfants, d'écoles, de rues, de villes, etc., qu'il/elle connaît. Lorsqu'une catégorie est dite «ouverte» c'est que les éléments lexicaux sont laissés au bon jugement de l'enseignant/e qui verra à les choisir selon les intérêts et les possibilités de ses élèves. Il s'agit par exemple d'histoires à comprendre, à raconter ou encore d'un comportement à justifier.

Dans la colonne «Énoncés» se trouvent des réalisations langagières couramment utilisées par des enfants francophones. Dans ces énoncés, les éléments qui apparaissent en caractère gras et entre guillemets français peuvent être remplacés par d'autres éléments de la colonne «Lexique».

Exemple : 4.2.1 Es-tu capable de **«dessiner»?**
lexique : p.p.: tu
verbes - cf. 4.6.23 : infinitif
Donc, énoncés possibles :
Es-tu capable de **patiner?**
Es-tu capable de **compter?**
Es-tu capable de **sauter à la corde?**

Les parenthèses indiquent diverses possibilités de réalisations langagières.

Exemple : 4.1.14 (Très) bien, (merci).
Énoncés possibles :
Bien.
Bien, merci.
Très bien.
Très bien, merci.

La ligne oblique indique un choix entre deux éléments grammaticaux ou lexicaux.

Exemple : 5.2.17 Qu'est-ce que tu/vous en penses/pensez?
Énoncés possibles :
Qu'est-ce que tu en penses?
Qu'est-ce que vous en pensez?

L'astérisque indique qu'un énoncé n'apparaît qu'au second cycle.

Exemple : 5.3.10 (Est-ce que) tu aimes **«Marie»?**
Aimes-tu **«le frère de Louise»?**
*(Est-ce que) c'est ton ami?

Ainsi, les deux premiers énoncés ont été vus au 1er cycle ; le 3e apparaît pour la première fois au second cycle.

Lorsque tous les énoncés d'un objectif portent l'astérisque, c'est que l'objectif comme tel n'apparaît qu'au second cycle.

2.3.5 La répartition suggérée

La répartition suggérée indique quel niveau semble le plus propice à l'introduction d'un énoncé. La plupart des objectifs sont abordés dès le début du cycle, soit en 1re ou en 4e année, puis ils sont repris d'année en année. Certains objectifs, jugés plus complexes du point de vue des concepts impliqués, sont introduits plus tard, soit en 2e, 3e ou 5e année. Aucun nouvel objectif n'est introduit en 6e année afin de favoriser la consolidation des acquis antérieurs.

Cette répartition n'apparaît qu'à titre indicatif. On peut la modifier pourvu que tous les objectifs prévus soient atteints à la fin d'un cycle donné.

2.4 L'utilité des tableaux synthèses

Les chapitres 4.7 et 5.7 du programme présentent des tableaux synthèses des objectifs terminaux de chaque cycle. Chaque tableau comporte 5 parties correspondant aux 5 domaines d'interaction. À l'intérieur de chaque partie, les objectifs recouvrant les mêmes fonctions et notions sont présentés sous un titre commun et répartis selon l'habileté à développer. On peut considérer que les objectifs ainsi regroupés forment un bloc.

Dans le tableau synthèse du premier cycle, par exemple, dans le domaine de l'information factuelle, on retrouve sous «Description: objet, animal», 4 objectifs soit 4.1.19, 4.1.20, 4.1.21 et 4.1.22. Il s'agit d'un bloc dont 2 objectifs visent la compréhension de l'oral — demande et réponse — et les 2 autres l'expression orale — demande et réponse.

Si on compare le bloc «Description: objet, animal» du tableau synthèse du second cycle à celui du premier, on constate que 2 objectifs de compréhension de l'écrit — demande et réponse — ont été ajoutés. C'est donc dire que ce bloc regroupe 6 objectifs distincts soit 5.1.27, 5.1.28, 5.1.29, 5.1.30, 5.1.31, 5.1.32.

Les tableaux synthèses sont d'une grande utilité parce qu'ils fournissent une vue d'ensemble des objectifs terminaux du programme et de l'articulation des deux cycles.

2.5 L'utilisation du programme

Le programme comporte 112 objectifs pour le premier cycle et 143 pour le second. Ces objectifs constituent, en quelque sorte, un inventaire des connaissances que les élèves doivent posséder à la fin de chacun des deux cycles du primaire. L'ordre d'apparition des objectifs ne fournit aucune indication sur l'ordre de leur enseignement ou sur leur importance relative. L'objec-

tif 4.1.1, par exemple, ne doit pas nécessairement être traité le premier, son atteinte ne doit pas non plus être considérée comme plus importante ou plus urgente que l'atteinte de ceux qui le suivent.

De là l'importance de la mise en garde qui apparaît à cet égard dans le programme:

« Les objectifs terminaux de ce programme ne doivent pas être enseignés isolément les uns des autres. L'atteinte du premier objectif n'est pas nécessairement préalable à celle du second. L'ordre dans lequel les objectifs apparaissent n'empêche en rien leur regroupement. Bien au contraire, les situations d'enseignement devront permettre la réalisation de fonctions appartenant à différents domaines »[1].

La présentation des objectifs terminaux laisse donc à l'enseignant/e la responsabilité, et la liberté, d'organiser son enseignement selon son expérience, sa créativité, le matériel disponible, etc.

Ainsi, il appartient à l'enseignant/e lorsqu'il/elle connaît bien le programme, de regrouper les objectifs et de les transposer dans des unités pédagogiques adaptées à l'âge, aux intérêts et aux aptitudes de ses élèves. On trouvera dans les autres parties du présent guide des indications à cet effet.

1. op. cit., p. 18.

3. LES ORIENTATIONS PÉDAGOGIQUES

De par ses orientations générales, le programme s'inscrit dans le courant dit communicatif qui prédomine actuellement dans le domaine de la didactique des langues secondes. Cependant, dans l'état actuel de la recherche, il convient de faire preuve de prudence et de souplesse dans la mise en application de ces tendances.

Essentiellement, les orientations qui caractérisent ce courant tendent à replacer l'élève au centre des activités d'enseignement/apprentissage de la langue seconde et à percevoir la compétence de communication à développer sous un éclairage nouveau.

Ainsi, en général, on définit des contenus d'apprentissage qui correspondent aux besoins langagiers des élèves, dans la mesure où de tels besoins peuvent être identifiés. Au primaire, le contenu d'apprentissage portera sur les connaissances que l'on juge pouvoir être utiles à un/une enfant lorsqu'il/elle se trouve en milieu francophone. De plus, il importe de rappeler que l'apprentissage de la langue seconde contribue au développement global de l'élève ; c'est pourquoi le type d'enseignement à privilégier doit tenir compte de l'âge des élèves, des particularités de leur développement cognitif et affectif, et par conséquent de leurs différents styles d'apprentissage.

L'enseignant/e aura donc pour tâche d'amener l'élève, non seulement à acquérir un savoir linguistique, mais également un savoir-faire qui lui permettra de communiquer dans des situations concrètes et variées qui correspondent à son âge.

À cette fin, différents principes méthodologiques sont mis de l'avant.

3.1 La création d'une ambiance favorable à l'apprentissage

Il est important de créer, dans la classe de langue seconde, une atmosphère propice à l'apprentissage du français.

3.1.1 Un milieu sécurisant

La classe de langue seconde doit constituer, pour l'élève du primaire, un milieu de vie sécurisant. On ne saurait trop insister sur l'importance d'instaurer un climat de confiance et de détente au cours de ces années où l'enfant en est à ses premiers contacts avec la langue seconde ou du moins avec l'apprentissage formel de celle-ci.

Il appartient à l'enseignant/e de créer un tel climat et de le maintenir, de façon à ce que les élèves perçoivent l'apprentissage de la langue seconde comme une aventure intéressante et motivante.

C'est en tenant compte de cette exigence fondamentale que divers conseils concernant le choix de thèmes et d'activités d'apprentissage, le type d'interactions à privilégier, l'utilisation de la langue maternelle, etc., ont été inclus dans ce guide.

3.1.2 Un milieu français

Il est souhaitable, lorsque possible, que les leçons de français aient lieu dans un local réservé à cet effet. L'enseignant/e peut alors y créer une ambiance favorable en le décorant d'affiches rédigées en français, en y exposant les travaux réalisés en français, en y installant un choix de livres et de revues, en y faisant jouer des chansons, etc. Une telle ambiance encouragera l'élève à utiliser plus spontanément le français dans les interactions normales de la classe et dans les activités d'apprentissage.

En principe, l'enseignant/e devrait utiliser le français, le plus possible, dans ses relations avec les élèves afin de leur démontrer l'efficacité de la langue seconde comme moyen de communication. Au primaire, en particulier au premier cycle, une telle affirmation doit cependant être nuancée pour tenir compte des connaissances limitées de l'enfant en français et de ses besoins affectifs.

Pendant la classe, il est possible de dépasser le contenu de la leçon et d'exposer l'élève à une quantité respectable de français utilisé en contexte signifiant, par exemple lors des salutations d'arrivée et de départ (Bonjour! Ça va bien aujourd'hui? Tu as passé une bonne fin de semaine?, etc.) des directives occasionnelles (Ouvre la fenêtre... Fermez vos livres... Levez la main, etc.) de la conduite d'une activité ou d'un jeu (Viens ici... C'est ton tour?... Prends un carton, etc.) ou d'encouragements (Bravo! C'est très bien!, etc.). L'enseignant/e se limitera dans un premier temps à des énoncés semblables à ceux déjà mentionnés pour ensuite passer à une utilisation plus étendue du français de façon à ce que l'élève s'habitue progressivement à avoir un plus grand contact avec la langue française.

Ainsi, en utilisant le français au maximum pendant la durée du cours de langue seconde, et même en dehors de la salle de classe, l'enseignant/e implique l'élève dans des interactions qui, pour être limitées au contexte scolaire, n'en constituent pas moins des expériences de communication authentiques.

3.2 La pratique de la communication

Selon les principes de l'approche communicative, c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer. L'idéal consisterait donc à amener l'élève à vivre, en langue seconde, des situations de communication authentiques et variées. Même si un tel idéal s'avère difficile à atteindre dans le contexte scolaire, l'enseignant/e doit néanmoins s'inspirer de ces situations pour orienter son enseignement.

Il apparaît évident que l'on se doit d'éviter les exercices vides de sens, où les éléments linguistiques sont répétés ou manipulés mécaniquement, en dehors de tout contexte signifiant. De tels exercices semblent jouer un rôle très limité dans l'apprentissage de la langue et peuvent même nuire à la motivation des jeunes élèves.

Ainsi, on aura tout avantage à proposer à l'élève des activités qui l'amèneront à utiliser la langue seconde aux mêmes fins que sa langue maternelle, c'est-à-dire pour échanger de l'information, pour réaliser une tâche, pour exprimer des sentiments et des besoins, pour s'amuser, discuter, etc. De telles activités de communication peuvent être proposées au primaire, alors même que l'élève débute son apprentissage de la langue seconde, à condition qu'elles soient adaptées à son niveau de connaissances en français ainsi qu'à son niveau de développement cognitif et affectif.

De plus, on pourra réaliser en classe, par le biais de divers types de simulations et de jeux de rôle, des activités de communication semblables à celles que l'élève peut vraisemblablement être appelé/e à vivre à l'extérieur de la classe. Il faut noter toutefois que les simulations et les jeux de rôle ont généralement plus de succès et sont plus adaptés au second cycle du primaire qu'au premier.

Enfin, on pourra tirer parti des ressources du milieu québécois pour impliquer les élèves dans certaines situations de communication comparables, toutes proportions gardées, à celles que vivent les enfants des écoles françaises. Par exemple, l'enseignant/e peut inviter dans la classe des personnes de langue française telles que policier/ère, infirmier/ère, représentant/e de la Croix Rouge, etc. Il/elle peut encourager ses élèves à participer, en français, aux concours que lancent régulièrement différents ministères et organismes, ou encore organiser, avec ses élèves, des sorties, des visites, des échanges inter-linguistiques, etc.

On trouvera, au chapitre 4.2, de nombreuses suggestions d'activités qui respectent l'esprit de l'approche communicative.

Au cours de ces activités, lorsque l'élève aura à s'exprimer oralement, on l'encouragera à utiliser des énoncés susceptibles d'être compris par l'ensemble des francophones. Ces énoncés seront semblables à ceux prévus dans le programme et auront déjà fait l'objet d'un enseignement/apprentissage.

De plus, au second cycle, on pourra amener l'élève, lorsque la situation de communication s'y prêtera, à ajuster ses énoncés en fonction de cette situation. Toutefois, on se gardera d'exiger de l'élève une compétence plus grande en ce domaine que celle qu'il/elle possède dans sa langue maternelle.

Enfin, au cours de toutes ces activités, il est important d'habituer les élèves à adopter un comportement compatible avec l'activité en cours. Ainsi, selon les circonstances, l'élève sera encouragé/e, par exemple, à circuler librement dans la classe, à s'approcher de la personne à qui il/elle parle, à adapter son intonation aux paroles prononcées, à accompagner celles-ci de gestes et de mimiques appropriés.

3.3 La variété en classe de français, langue seconde

Dans une approche communicative, la variété est considérée comme un atout. Désormais, les unités d'apprentissage ne sont plus coulées dans un moule rigide, les exercices ne se déroulent plus de façon routinière, les connaissances ne sont plus distillées, goutte à goutte, selon une progression linéaire. Au contraire, il est recommandé à l'enseignant/e d'être éclectique, c'est-à-dire de s'approprier toutes les techniques d'enseignement qui lui apparaissent efficaces.

La variété préconisée permet d'adapter l'enseignement à l'âge, aux aptitudes, aux intérêts et aussi aux styles d'apprentissage des élèves. En effet, il est généralement admis que les élèves n'ont pas tous/toutes le même style cognitif, c'est-à-dire qu'ils/elles n'apprennent pas tous/toutes de la même manière. Ainsi, par exemple, certains/nes élèves ont besoin d'une longue période d'exposition à la langue avant de se sentir prêts/tes à parler alors que d'autres éprouvent le besoin de répéter sur-le-champ tout ce qu'ils/elles entendent. D'autres encore apprennent mieux en jouant, ou en chantant, ou en associant l'oral à l'écrit. Même si l'on ne peut espérer découvrir le style cognitif de chaque élève et en tenir compte intégralement, il est bon d'apporter de la variété dans l'enseignement afin de rejoindre, tour à tour, tous/toutes les élèves.

En outre, la variété préconisée apparaît particulièrement importante compte tenu de la nature

du programme; puisque ce sont les mêmes objectifs qui sont repris et enrichis, pendant les six années du primaire, c'est l'éclectisme de l'enseignant/e qui lui permettra d'aborder les objectifs, de les traiter, de les combiner de façons différentes, afin de les faire maîtriser petit à petit, sans lasser les élèves.

La variété peut s'exercer, à partir des considérations qui précèdent, dans le choix des types d'interactions, des thèmes, des activités d'apprentissage, ainsi que dans le déroulement des leçons.

3.3.1 La variété dans les types d'interactions

Au premier cycle, à cause de sa dépendance envers l'enseignant/e et le groupe, l'enfant est à l'aise dans des activités collectives ou dans des interactions avec l'enseignant/e que lui procurent l'attention constante, les encouragements et la sensation de sécurité dont il/elle a besoin. À ce niveau, il vaut donc mieux s'en tenir généralement aux interactions entre enseignant/e et élèves sans toutefois exclure les interactions entre élèves.

Au second cycle, compte tenu de l'autonomie grandissante des élèves, les interactions d'élève à élève et le travail d'équipe devraient être favorisés afin de varier les différents types d'interactions. De plus, si possible, l'enseignant/e mettra les élèves en contact avec de nouveaux interlocuteurs ou de nouvelles interlocutrices, en invitant en classe des personnes de langue française.

3.3.2 La variété dans les thèmes

Au premier cycle, on devrait traiter, de préférence, de sujets que l'élève connaît bien et qu'il/elle aime: la famille, les animaux, les jouets, etc.

Au second cycle, on peut reprendre ces thèmes qui continuent d'intéresser les élèves et ajouter leurs plus récents sujets d'intérêts; la magie, les extra-terrestres, les héros/héroïnes du cinéma ou de la télévision, les passe-temps, les autres matières scolaires, etc. On aura avantage à mener de petites enquêtes auprès des élèves afin de déterminer les sujets qui les intéressent ou encore à consulter le document **Vérification des intérêts des enfants anglophones de 6 à 11 ans.**[1]

3.3.3 La variété dans les activités d'apprentissage

Au premier cycle, on proposera aux enfants des activités intéressantes et simples, qui leur permettront de s'approprier les éléments de la langue; la durée de ces activités sera adaptée à la capacité d'attention des enfants. On pourra, à ce moment, exploiter les chansons, les comptines, les contes, les jeux faciles et introduire en classe les marionnettes, le tapis magique, les disques, les albums, etc.

Au second cycle, le développement intellectuel ainsi que la capacité d'attention des élèves leur permettent de s'intéresser à des projets d'un peu plus d'envergure tels que les sondages, les jeux de rôle, la résolution de problèmes à partir d'indices, la préparation de tableaux d'affichage, etc. Au cours d'activités de ce genre, l'élève sera amené/e à utiliser la langue de façon spontanée dans le cadre de situations de communication authentiques ou simulées.

Il est important de recourir à une activité d'apprentissage au moment où l'élève, compte tenu de son développement cognitif, affectif et linguistique, peut en tirer le meilleur profit. En effet, une activité d'apprentissage peut être fort valable en soi, mais si elle est utilisée à mauvais escient, elle ne produira aucun résultat positif et contribuera à démotiver l'élève. Les comptines, par exemple, plaisent beaucoup aux petits mais elles semblent présenter moins d'intérêt pour les élèves du second cycle. Par contre, les jeux de rôle semblent mieux convenir aux plus grands. Il vaut donc mieux les réserver pour le second cycle, alors qu'ils apporteront à la classe de français un élément de nouveauté. D'autres activités, comme les jeux, sont toujours populaires. On peut donc en proposer tout au long du primaire, à condition de les choisir en fonction de l'âge des élèves.

3.3.4 La variété dans le déroulement des leçons

C'est en préparant des leçons ou des unités pédagogiques variées que l'enseignant/e peut assurer, de façon générale, une plus grande motivation chez les élèves.

C'est pourquoi les leçons ou les unités pédagogiques ne devraient pas être toutes bâties sur le même modèle, mais devraient plutôt différer les unes des autres non seulement par leur contenu mais aussi par le type, le nombre et l'agencement des activités. Ainsi, une unité pourrait être élaborée à partir d'un thème et comprendre un assortiment de jeux, de comptines, d'exercices d'entraînement à la communication, de tâches communicatives, etc. alors qu'une autre pourrait prendre la forme d'un projet réalisé à long terme et qui nécessiterait le développement d'habiletés diversifiées. Par exemple, la préparation d'un spectacle en français pourrait être l'occasion, pour les élèves, de préparer des chansons et des saynètes, de prononcer des mots de bienvenue

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Vérification des intérêts des enfants anglophones de 6 à 11 ans*, D.G.D.P., n° **16-2407**, 1979.

et de remerciements, de rédiger programmes et invitations, de négocier la réservation de la salle, de confectionner des macarons et des décorations, etc.

De plus, à l'intérieur de ces unités, les activités devraient être exploitées de différentes façons selon l'intention pédagogique poursuivie. Ainsi, par exemple, un dialogue entre marionnettes peut servir de point de départ à la leçon lorsque le but visé est de donner à l'élève les éléments langagiers qui feront l'objet d'apprentissage. C'est alors l'enseignant/e qui joue le rôle central: il/elle choisit le dialogue, le présente aux élèves par le truchement des marionnettes, puis en vérifie la compréhension par les moyens de son choix.

Si par contre ces mêmes éléments sont déjà connus des élèves, le dialogue entre marionnettes pourra s'insérer en cours d'unité. L'enseignant/e aide alors les élèves à préparer des dialogues qu'ils/elles présenteront à leurs camarades de classe dans des saynètes.

Enfin, qu'il s'agisse de leçons, d'activités ou d'unités d'apprentissage, ce qu'il importe de retenir c'est qu'elles devront être variées à la fois dans leur contenu et dans leur déroulement.

3.4 L'intégration des quatre habiletés

De plus en plus, on pense que les quatre habiletés devraient être développées les unes en rapport avec les autres, selon les exigences de la communication authentique et du développement cognitif des élèves. Il faut cependant être réaliste: au primaire, surtout au cours des premières années, les connaissances des élèves sont souvent trop limitées pour que l'intégration des quatre habiletés puisse se faire dès le départ. L'enseignant/e devrait donc choisir certaines activités d'apprentissage qui permettent de développer systématiquement chacune des habiletés ainsi que d'autres activités qui permettent d'intégrer de façon naturelle plusieurs habiletés.

3.4.1 Les habiletés réceptives

Il est généralement admis que pour acquérir sa langue maternelle ou une langue seconde en milieu naturel, il faut nécessairement passer par une étape d'exposition à la langue, étape plus ou moins longue selon les individus. En effet, cette étape permet à l'enfant de se familiariser avec l'accent, le rythme, la forme des énoncés, etc. avant de passer à une étape ultérieure pendant laquelle, de façon inconsciente, il/elle compare les éléments linguistiques et en étudie les relations, ce qui lui permet de tirer des conclusions sur l'organisation et le fonctionnement de la langue.

En ce qui concerne l'apprentissage de la langue seconde en situation formelle, c'est-à-dire l'apprentissage en classe, rien ne permet à l'heure actuelle d'affirmer que le processus soit exactement le même. Toutefois, il est permis de croire que l'élève passe par une série d'étapes semblables et que l'exposition à la langue-cible demeure une étape primordiale au cours de laquelle il/elle est amené/e à se familiariser avec la langue. Cette étape s'avère essentielle, d'autant plus que :

— les élèves du primaire, en particulier ceux/celles du premier cycle, en sont souvent à leurs premiers contacts avec le français. Il faut les sécuriser en leur donnant le temps de s'y habituer;

— pour pouvoir parler (et ultérieurement écrire), il faut pouvoir puiser dans un fonds de connaissances que seules les habiletés réceptives permettent de constituer;

— dans une situation de communication, de façon générale, on n'a aucun contrôle sur ce qu'on entend. Il faut donc être préparé à décoder des messages plus complexes que ceux que l'on est prêt à produire.

Ainsi, c'est en amenant l'élève à développer ses habiletés réceptives qu'il/elle pourra tirer parti de toutes les occasions d'enrichir son fonds de connaissances, et cela même à l'extérieur de la salle de classe.

3.4.1.1 La compréhension de l'oral

La plus importante des deux habiletés réceptives est la compréhension de l'oral puisque ce sont des situations de communication orale que l'enfant vit le plus fréquemment. Compte tenu de tout ce qui précède, il est permis d'affirmer que la compréhension de l'oral constitue la base de l'apprentissage d'une langue seconde et qu'elle doit donc occuper une place de choix quant au temps et aux efforts à lui consacrer.

C'est lors d'activités d'écoute que l'on introduira les éléments linguistiques nouveaux afin que l'élève puisse se familiariser avec eux avant de les utiliser. Ces activités doivent être menées de façon à ce que l'élève ait à réagir, à s'exprimer, même non-verbalement. On lui demandera, par exemple, de nommer des actions, de souligner des mots, de faire un dessin, etc. De plus, elles doivent s'inscrire dans le cadre d'activités d'apprentissage, c'est-à-dire qu'elles doivent viser, non pas à évaluer l'élève, mais bien à développer sa capacité à comprendre.

Bien que le but ultime des activités d'écoute soit d'amener l'élève à participer pleinement à divers types d'interactions en langue seconde, il est essentiel de ne pas forcer l'élève à s'exprimer en français lorsqu'il/elle n'est pas prêt/e à le faire. Inversement, il ne faut pas brimer celui/celle qui voudrait s'exprimer dès les débuts de l'apprentissage.

3.4.1.2 La compréhension de l'écrit

Au primaire, la compréhension de l'écrit ne présente pas autant d'importance que la compréhension de l'oral parce que l'écrit joue un rôle limité dans les situations de communication que connaît l'enfant. Il est donc normal que le programme n'accorde qu'une place relativement modeste aux objectifs de compréhension de l'écrit.

Les activités de lecture devront susciter de la part de l'élève divers types de réactions: associations de phrases ou de mots écrits et d'images, reconstitution de courts textes, choix de réponses à des questions écrites, réactions à divers messages écrits, etc. De même que pour l'écoute, les activités de lecture devront être intégrées aux situations de communication qui s'y prêtent, et devront constituer de véritables activités d'apprentissage.

3.4.2 Les habiletés expressives

Les habiletés expressives se développent à partir du fonds de connaissances constitué grâce aux habiletés réceptives. Elles peuvent parfois s'exercer seules comme dans le cas d'un exposé ou d'un discours, d'une lettre ou d'une carte postale, mais de tels cas ne représentent qu'une faible partie des situations de communication que l'élève est appelé/e à vivre. En général, les habiletés expressives s'exercent en relation avec les habiletés réceptives, dans des conversations, des formulaires à remplir ou des réponses à des messages écrits. La parole et l'écriture constituent donc, le plus souvent, des réactions à un message entendu ou lu.

Les habiletés expressives exigent un niveau relativement élevé de compétence, de créativité et de versatilité. En effet, pour produire librement des énoncés corrects et signifiants, à l'oral ou à l'écrit, il faut choisir des éléments linguistiques pertinents, les organiser grammaticalement, les produire correctement de façon à transmettre un message, tout cela en tenant compte des paramètres de la situation de communication en cours. Cela suppose des connaissances lexicales, morphologiques, syntaxiques, discursives et sociolinguistiques.

Évidemment, la maîtrise de ces aspects de la langue ne se réalise ni spontanément, ni rapidement. D'autre part, il va sans dire, qu'au primaire, ce n'est que progressivement et au fur et à mesure que son développement cognitif et socio-affectif le lui permettra, que l'élève pourra intégrer ces connaissances à son comportement langagier. Il ne faudra donc pas outrepasser les capacités de l'élève.

Le rôle de l'enseignant/e est d'aider l'élève à développer ces habiletés graduellement, en l'impliquant de plus en plus dans des expériences de communication orale et écrite.

3.4.2.1 L'expression orale

Le développement de l'expression orale constitue, pour l'enseignant/e, un sérieux défi que quelques principes de base peuvent l'aider à relever. Ainsi l'enseignant/e doit:

- permettre la maturation des connaissances acquises grâce aux habiletés réceptives et ne pas forcer l'élève à s'exprimer prématurément, compte tenu de sa personnalité et de son style d'apprentissage;
- encourager l'élève à s'exprimer en l'impliquant dans des activités intéressantes, en graduant la difficulté des énoncés à produire et en accueillant toutes ses tentatives d'expression de façon positive;
- multiplier les possibilités d'interactions en organisant des activités d'équipes ou de paires, surtout au second cycle.

3.4.2.2 L'expression écrite

Les objectifs du programme qui ont trait à l'expression écrite sont très modestes, tant par leur nombre que par leur nature.

En fait, ces objectifs correspondent aux besoins limités d'expression écrite constatés chez les élèves du primaire en même temps qu'ils permettent de renforcer les connaissances acquises à travers les autres habiletés.

Au primaire, il suffit d'apprendre à l'élève à transcrire certains éléments linguistiques pourvu que ce soit fait dans un contexte signifiant où la forme écrite est associée à un référent visuel. Il est aussi possible d'insérer l'expression écrite dans certains jeux et dans certaines activités de communication où elle prend tout son sens et démontre son utilité comme moyen de communication.

En somme, il apparaît que le découpage de la langue en terme d'habiletés est utile pour l'enseignement de la langue seconde. Il est alors possible de déterminer ce qui fait la spécificité de chacune et de la développer systématiquement. Mais chaque habileté ne rend compte que

d'un seul aspect de la langue. Il faut donc les intégrer car c'est combinées les unes aux autres qu'elles prennent tout leur sens puisque c'est ainsi qu'on les retrouve le plus souvent en situation de communication authentique.

On trouvera, au chapitre 4.2, des suggestions d'activités propres à développer chacune des habiletés ou encore à les intégrer.

3.5 L'attitude face à l'erreur

Dans l'approche communicative, tous les efforts doivent être centrés sur le succès de la communication. C'est pourquoi l'élève est encouragé/e à s'exprimer, même si ses connaissances linguistiques sont limitées et imparfaites.

Dans cette optique, il est essentiel de faire preuve de souplesse en ce qui concerne la correction des erreurs. En effet, lors de situations de communication, il faut éviter de brimer la spontanéité des élèves en les corrigeant continuellement lorsqu'ils/elles tentent de s'exprimer.

D'autre part, lors d'activités d'apprentissage, il est indispensable d'amener les élèves à prendre conscience de leurs erreurs, puis de leur fournir les moyens de les corriger par des activités ou des exercices appropriés.

Au premier cycle, il est permis de croire que les corrections systématiques et les explications grammaticales ne jouent qu'un rôle fort limité dans l'apprentissage de la langue seconde. Il vaut donc mieux fournir aux élèves de nombreuses occasions d'entendre et de répéter des éléments linguistiques par le biais de jeux, de chansons, bref de toutes sortes d'activités qu'ils/elles aiment.

Au cours du second cycle, par contre, les élèves se révèlent peu à peu capables d'une certaine réflexion sur le fonctionnement de la langue. L'enseignant/e peut alors procéder à des explications d'ordre grammatical à condition qu'elles ne dépassent pas leur développement intellectuel.

Ainsi donc, la nouvelle attitude préconisée face à l'erreur n'implique nullement l'absence de correction des erreurs. Cependant, cette correction devra se faire, de façon sélective, par des moyens appropriés à l'âge des élèves et selon les activités en cours.

Adopter cette nouvelle attitude, c'est respecter le cheminement de l'élève et lui fournir au moment opportun le soutien dont il/elle a besoin dans son apprentissage de la langue française.

4. SUGGESTIONS PRATIQUES

On trouvera, dans cette partie du guide, des conseils pratiques concernant l'application, en classe, du programme de français, langue seconde, du primaire.

En effet, bien qu'un matériel didactique, inspiré de l'approche communicative et axé sur l'atteinte des objectifs du programme, doive être mis à la disposition de l'enseignant/e, il est bon que celui-ci/celle-ci puisse au besoin, construire ses propres unités pédagogiques dans le but d'ajuster son enseignement aux besoins et aux caractéristiques particulières de ses élèves.

Les enseignants/tes auraient avantage à collaborer avec des collègues de leur école, de leur commission scolaire ou même de leur région pour mettre en commun leurs idées, leurs expériences ou leurs trouvailles.

4.1 L'agencement des objectifs

Les objectifs terminaux du programme ont été conçus pour être combinés, dans le cadre de situations d'apprentissage, et non pas traités isolément les uns des autres.

4.1.1 La subdivision des objectifs

Il n'est pas souhaitable de traiter un objectif dans sa totalité avant de passer à un autre. En effet, bon nombre d'objectifs mettent en jeu plusieurs notions spécifiques, plusieurs catégories lexicales et plusieurs énoncés. En raison des nombreuses combinaisons qu'il est possible de faire à partir de ces éléments, il est essentiel de les répartir sur les trois années du cycle concerné.

L'objectif 4.1.4, par exemple, vise l'identification de soi-même, d'autres personnes, d'animaux, d'objets et d'événements.

Il implique une douzaine de catégories lexicales et plusieurs énoncés différents. Il serait opposé à l'esprit du programme d'exiger de l'élève qu'il/elle maîtrise tout le contenu linguistique possible avant de passer à un autre objectif. Pour fins d'enseignement, on pourrait subdiviser l'objectif 4.1.4 en 5 parties:

1. l'identification de soi-même
2. l'identification d'autres personnes
3. l'identification d'animaux
4. l'identification d'objets
5. l'identification d'événements

On peut traiter ces parties indépendamment les unes des autres en les reliant à des activités qui touchent d'autres objectifs et répartir le contenu linguistique rattaché à chacune des parties sur différentes unités d'apprentissage.

4.1.2 Le regroupement des objectifs d'un même bloc

L'étude des tableaux synthèses, présentés dans le programme (p. 155-156 et p. 367-368) permet de constater que le programme est constitué de blocs dont chacun comprend plusieurs objectifs portant sur les mêmes fonctions et notions. Par exemple, on peut considérer que les objectifs 4.1.1 à 4.1.5 forment un bloc puisqu'ils concernent tous l'identification de soi-même, d'autres personnes, d'animaux, d'objets et d'événements:

4.1.1 compréhension de questions orales;
4.1.2 production de questions orales;
4.1.3 compréhension de réponses orales;
4.1.4 production de réponses orales;
4.1.5 compréhension d'éléments écrits.

Pour favoriser les interactions, les objectifs ou les parties correspondantes des objectifs d'un même bloc doivent être combinés puisque, en principe, une question suscite une réponse, un énoncé provoque une réaction. L'enseignant/e peut choisir de mettre l'accent tantôt sur un objectif, tantôt sur un autre, mais il/elle ne doit pas les dissocier systématiquement. Par exemple, lorsqu'on traite de l'identification d'un animal, il est normal de présenter en même temps questions et réponses pour amener l'élève à comprendre ces énoncés avant qu'on lui demande de les produire.

Exemple: question: **«Le chat»** s'appelle comment?
réponse: Ce n'/c'est pas un CHAT.
C'est une CHATTE.
Elle s'appelle MINETTE.

Dans un deuxième temps, on amènera l'élève à répondre aux questions posées et, enfin, à produire lui-même/elle-même des questions. Plus tard, l'élève sera amené/e à comprendre des messages écrits, en relation avec les activités à l'oral.

Il va sans dire que toutes ces activités devront s'inscrire dans un contexte signifiant.

4.1.3 Le regroupement de différents blocs

La plupart des situations de communication authentiques mettent en jeu plusieurs fonctions langagières. Pour entraîner l'élève à participer activement à de telles situations, il est bon de combiner différents blocs dans le cadre d'activités d'apprentissage. Par exemple, on amène les élèves à identifier (4.1.1 à 4.1.5) certains objets au moment de les offrir (4.2.5 à 4.2.8) ou de les demander (4.3.17 à 4.3.20); on les décrit (4.1.19 à 4.1.22) pour les localiser (4.1.15 à 4.1.18), etc.

Cela permet d'utiliser le lexique et les énoncés appropriés plusieurs fois et dans différents con-

textes, ce qui favorise la rétention et l'intégration des connaissances.

4.1.4 La progression cyclique

Le programme est conçu de façon à favoriser une progression cyclique: la plupart des objectifs sont introduits dès la première année, puis repris tout au long du primaire. Au début, l'enseignant/e doit choisir, pour réaliser les fonctions langagières prévues dans les objectifs, des énoncés simples et un nombre limité d'éléments lexicaux afin que les élèves puissent se constituer un fonds de connaissances. Pour enrichir celui-ci, au cours des mois et des années suivants, l'enseignant/e devra impliquer l'élève dans des activités qui l'amènent à utiliser, en conjonction avec les éléments linguistiques déjà connus, des énoncés plus complexes et un lexique plus abondant.

Par exemple, pour les objectifs qui traitent du désir d'obtenir un objet (objectif 4.3.20 au premier cycle et objectif 5.3.24 au second), le contenu linguistique est le suivant:

Objectif 4.3.20[1]

Contenu linguistique minimum à: **PRODUIRE**		Répartition suggérée		
Lexique	**Énoncés**	**1**	**2**	**3**
• fournitures-cf. 4.6.2.3 • vêtements-cf. 4.6.3 • nourriture-cf. 4.6.4 • loisirs-cf. 4.6.10 • art.déf.-cf.4.6.19.1 • adj. poss.-cf. 4.6.16.3 • adj. dém-cf. 4.6.16.7	Oui/non. (Oui), je veux «**ce ballon**», (s'il te/vous plaît).	•	•	

Objectif 5.3.24[2]

Contenu linguistique minimum à: **PRODUIRE**		Répartition suggérée		
Lexique	**Énoncés**	**4**	**5**	**6**
• fournitures-cf. 5.6.2.3 • vêtements-cf. 5.6.3 • nourriture-cf. 5.6.4 • loisirs-cf. 5.6.10 • art.déf.-cf.5.6.19.1 • adj. poss.-cf. 5.6.16.3 • adj. dém.-cf. 5.6.16.7 • adv.: beaucoup, bien	Oui. (Oui), je veux «**ce baiion**», (s'il te/vous plaît). * (Oui), je voudrais «**une brosse**», (s'il te/vous plaît). * (Oui), j'aimerais (beaucoup) avoir «**une robe de chambre**», (s'il te/vous plaît).	•	•	•

1. op. cit., p. 90
2. op. cit., p. 290

il est à remarquer que les catégories lexicales du second cycle, même si elles portent le même nom que celles du premier cycle, comportent un nombre supérieur d'éléments. Par exemple, en consultant la catégorie lexicale 4.6.2.3 — les fournitures scolaires — on constate que quinze éléments linguistiques doivent être connus à la fin du premier cycle; dans la catégorie lexicale correspondante, au second cycle, soit 5.6.2.3, on retrouve vingt-six éléments, soit onze éléments nouveaux.

À partir du contenu linguistique indiqué et de la répartition suggérée, l'enseignant/e pourrait choisir d'aborder l'objectif 4.3.20 en première année, dans une unité pédagogique traitant de nourriture. Il/elle pourrait ensuite revenir sur le même objectif, au cours de la deuxième et de la troisième années, en le reliant aux vêtements, aux fournitures scolaires, aux loisirs et en utilisant à tour de rôle des articles, des adjectifs démonstratifs, des adjectifs possessifs. Au second cycle, l'enseignant/e pourrait continuer le processus en introduisant les énoncés et les éléments lexicaux additionnels prévus.

Cela ne signifie pas pour autant que l'enseignant/e doive prévoir, année après année, une unité pédagogique sur la nourriture, une sur les vêtements, etc., ce qui deviendrait vite monotone. Il faut plutôt traiter ces objectifs dans une variété de leçons, de situations, d'activités de tout genre. Par exemple, il est possible d'exprimer le désir pour de la nourriture dans:

— des unités pédagogiques sur:
  une saine alimentation
  une visite à la ferme
  mon potager
  Noël
  l'alimentation des animaux
  l'alimentation des cosmonautes
  les aliments préférés des jeunes Québécois et Québécoises
  etc.

— des situations authentiques telles que:
  pique-nique
  fête d'un élève
  fête de la Ste-Catherine
  etc.

— des saynètes ou jeux de rôle sur:
  le dépanneur
  le casse-croûte
  une visite chez les grands-parents
  etc.

— des exploitations d'albums
  de films
  de diapositives
  etc.

Comme la répartition est **suggérée** et non **obligatoire**, l'enseignant/e reste libre d'introduire les énoncés au moment qu'il/elle juge le plus propice pourvu que ceux-ci correspondent aux exigences de la situation de communication vécue ainsi qu'au niveau de développement des élèves.

4.2 Différents types d'activités

Pour atteindre les objectifs du programme, il est essentiel de recourir à une variété d'activités conçues pour favoriser l'apprentissage de la langue française et son utilisation comme moyen de communication.

Plusieurs des activités suggérées ci-après constituent de modestes mais véritables activités de communication. En effet, même si la communication qu'elles génèrent est limitée et marquée par le contexte scolaire, ces activités n'en permettent pas moins des échanges, des interactions, bref toute une série de petites expériences rattachées à la communication. Certaines de ces activités sont conçues pour permettre d'introduire une quantité limitée d'éléments linguistiques et de contrôler étroitement le déroulement de l'interaction. D'autres, par contre, permettent un niveau plus élevé, quoique variable, de liberté et de créativité. Ce sont des activités un peu plus ouvertes qui favorisent le réinvestissement des connaissances linguistiques et permettent à l'élève d'orienter, dans une certaine mesure, le déroulement de la communication. On retrouve, parmi ces activités, les exercices d'entraînement à la communication, les tâches communicatives, les entrevues et les enquêtes, les tâches matérielles, les discussions, les jeux de rôle, les mimes, la plupart des jeux, les saynètes, etc.

Quelques-unes des activités suggérées ci-après — chansons, comptines, certains jeux et certaines saynètes — ne peuvent toutefois pas être considérées comme activités de communication parce qu'elles n'impliquent pas d'interaction. Elles permettent plutôt la répétition et la pratique de certains éléments linguistiques et phonétiques et constituent par le fait même des activités à ne pas négliger surtout au premier cycle du primaire. De plus, ce qui fait leur intérêt, c'est qu'elles plaisent aux enfants et contribuent à leur faire aimer le français. La motivation des enfants s'en trouve accrue et, par conséquent, l'apprentissage de la langue est facilité.

Face à la variété d'activités possibles, l'enseignant/e devra exercer des choix judicieux afin de dispenser un enseignement équilibré et efficace. Il/elle devra proposer à ses élèves des activités diverses, susceptibles de favoriser l'apprentissage de la langue, la pratique de la communication et le développement d'attitudes favorables

au français, en vue de l'atteinte des objectifs du programme.

Les quelques suggestions pratiques qui suivent touchent l'organisation des activités en classe de français langue seconde:

- s'assurer que les élèves possèdent le bagage linguistique nécessaire pour participer à l'activité prévue;
- organiser l'activité rapidement, de façon à consacrer le maximum de temps à l'activité elle-même et non à sa préparation;
- au début, ne donner que les indications nécessaires au démarrage de l'activité. Fournir des explications additionnelles au fur et à mesure que le besoin s'en fait sentir;
- s'assurer de la participation de tous/tes les élèves, éviter l'élimination de participants/tes du moins pour une période prolongée, afin de favoriser l'implication des élèves plus faibles.

On trouvera, dans les pages qui suivent, de nombreux exemples d'activités qui ont été regroupées en dix catégories afin d'en faciliter l'inventaire:

— Les exercices d'entraînement à la communication
— Les tâches communicatives
— Les jeux
— Les tâches matérielles
— Les entrevues et les enquêtes
— Les discussions
— Les jeux de rôle
— Le mime
— Les saynètes
— Les chansons et les comptines

Il est important de noter qu'il ne s'agit pas de catégories étanches; bien au contraire, les recoupements sont nombreux dans cette classification forcément arbitraire. Ainsi, certains exercices d'entraînement à la communication pourraient être considérés comme des jeux, certaines saynètes font appel au mime, certaines chansons donnent lieu à des jeux, etc.

De plus, les activités suggérées ci-après ne constituent en aucune façon un inventaire exhaustif des activités possibles en classe de français. Ces suggestions sont fournies afin d'aider l'enseignant/e à organiser son enseignement et surtout afin de l'inspirer dans la création de nouvelles activités adaptées à ses élèves et à leurs besoins.

4.2.1 Les exercices d'entraînement à la communication

Ce sont des exercices extrêmement simples, mais parce qu'ils sont signifiants, ils ont un rôle à jouer dans l'apprentissage de la langue. On les utilise pour permettre à l'élève de montrer sa compréhension de l'oral ou de l'écrit, pour pratiquer certains éléments lexicaux ou certains énoncés linguistiques, etc.

Exemples:

(1er cycle) — Inviter les élèves à piger une bille dans un sac où se trouvent des billes de toutes les couleurs. (L'élève ne doit montrer la bille choisie à personne). Puis demander: «Qui a la bille verte? Qui a la bille jaune?» L'élève démontre sa compréhension, soit en levant la main, soit en disant «Moi» ou «C'est moi» au bon moment, et en montrant sa bille.

(1er cycle) — Au moment de lire ou de raconter une histoire, convenir avec les élèves d'un code: lever les bras chaque fois qu'un animal sera nommé; mettre les mains sur la tête pour une couleur, se lever pour une action, etc.

(1er cycle) — Le tapis magique se prête très bien aux réactions non verbales. Il s'agit d'un tapis constitué de pochettes transparentes dans lesquelles sont introduites des images. Dire à l'élève: «Mets un pied sur l'acrobate, mets l'autre pied sur le clown, mets une main sur le dompteur, etc.»

(1er cycle) — Préparer et afficher en classe un grand calendrier:

DÉCEMBRE 1982						
dimanche	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi	samedi
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Chaque jour, demander: «Quel jour est-ce aujourd'hui? Quelle date sommes-nous? Quel temps fait-il? Dépendant du temps qu'il fait, l'élève épingle à la date du jour un petit carton représentant soit le soleil, soit un nuage, soit des gouttes de pluie ou des flocons de neige.

(1er cycle) — Disposer sur le rebord du tableau des illustrations représentant des éléments lexicaux connus et leur assigner un numéro. Décrire les objets représentés en fournissant le plus de détails possibles et en accompagnant ses paroles de gestes appropriés: «C'est un jouet que les enfants aiment beaucoup. C'est rond (geste); il y en a de toutes petites (geste) pour jouer au golf, des plus grosses (geste), pour jouer dans la cour de récréation. On peut la lancer comme ça (geste), on peut la frapper avec un bâton (geste), etc. Lorsque l'élève reconnaît l'objet décrit, il/elle note sur un papier le numéro de l'objet correspondant. Si les élèves en sont capables, ils/elles peuvent mener le jeu à leur tour.

(1er cycle) — Inviter l'élève à placer des objets sur le tableau de feutre: «Qui veut venir placer la tête? Qui sait où sont les cheveux? Viens placer les cheveux sur la tête, etc.»

(1er et 2e cycles) — Demander aux élèves d'accomplir certaines actions: «Lève-toi, allume la lumière, donne-moi une craie, etc.» Avec des élèves plus avancés, les activités peuvent être plus complexes. Par exemple, après avoir distribué aux élèves le plan simplifié d'une pièce ainsi que des images de différents meubles, demander aux élèves d'obéir à ses directives: «Place le lit sous la fenêtre de gauche. Mets la lampe sur la commode, etc.»

(1er et 2e cycles) — Demander aux élèves de faire ou de compléter un dessin à partir de directives verbales cu écrites: «Coloriez les pantalons en vert. Dessinez un ruban dans les cheveux de la petite fille, etc.»

(2e cycle) — Remettre à l'élève une feuille sur laquelle sont dessinés des vêtements. Lui demander d'écrire un nombre sur chacun d'entre eux dès qu'il/elle réussit à extraire l'information du monologue abondant de l'enseignant/e: «Bon, alors je vais faire ma valise pour aller en voyage. Je pense que je vais prendre 5 chemises et 3 pantalons. Je me demande s'il fait froid là-bas. Ce serait peut-être prudent d'apporter 2 chandails en plus de mon manteau. J'espère que j'aurai la chance de faire un peu de sport, etc.»

(2e cycle) — Faire faire un exercice lacunaire à l'élève qui devra compléter un texte à l'aide d'une liste de mots, après avoir lu ou entendu une histoire ou une chanson.

(2e cycle) — Demander à l'élève de compléter un énoncé en choisissant la réponse la plus vraisemblable: Pierre mange... a) une table, b) une pomme, c) un couteau.

4.2.2 Les tâches communicatives

Ce sont des activités qui comportent un certain niveau de complexité et qui visent à impliquer l'élève dans des situations de communication véritables bien que marquées par le contexte scolaire.

Au cours de ces activités, l'élève est invité/e à rechercher ou à fournir de l'information dans un but pré-déterminé: résoudre un problème, compléter un tableau, faire agir une autre personne, etc.

Pour que l'activité soit signifiante, il est essentiel qu'une personne détienne l'information, ou une partie de l'information, dont les autres ne disposent pas et qui est nécessaire pour mener à bien la tâche proposée. De telles activités font ressortir l'interdépendance des interlocuteurs/trices et la nécessité de collaborer pour assurer la réalisation de la tâche. Plusieurs de ces activités sont conçues pour favoriser les interactions entre deux élèves ou à l'intérieur d'équipes. Souvent elles présentent également l'occasion d'intégrer harmonieusement et tout naturellement les quatre habiletés.

Exemples:

(1er cycle) — Préparer des espèces de dominos de carton: sur chacun, placer côte à côte trois petits dessins représentant du vocabulaire connu:

- une robe, un chapeau, un parapluie
- des souliers, une robe, un chandail, etc.

Préparer deux copies de chaque domino et en distribuer un par élève. Chacun/e doit trouver qui possède le double de son propre domino. Pour ce faire, les élèves circulent dans la classe et s'interrogent mutuellement: «As-tu une robe? Si la réponse est oui, l'élève continue d'interroger le/la même camarade: «As-tu un chapeau?», etc. Dès que l'élève obtient un «non», il/elle s'adresse à un/une autre élève.

(1er cycle) — Pour apprendre comment demander et dire son adresse et son numéro de téléphone, chaque élève écrit les renseignements en question sur deux cartons. Mêler chaque série de cartons (série de numéros de téléphone et série d'adresses) et distribuer à chaque élève un carton de chaque série en spécifiant de ne pas montrer aux autres les cartons reçus. Les élèves doivent trouver le propriétaire des cartons en allant demander à chacun/e: «Quelle est ton adresse? Quel est ton numéro de téléphone?» Le jeu se termine lorsque chaque élève a récupéré ses propres cartons.

(1er et 2e cycles) — Disposer sur le tableau ou sur les fenêtres une image où apparaissent différentes personnes qui portent chacune un numéro et fournir parallèlement une liste de noms: Marie, Pierre, Diane, etc. L'élève doit poser les questions nécessaires pour attribuer à chaque nom le numéro qui lui revient: «Est-ce que Marie a les cheveux blonds? Est-ce qu'elle porte des pantalons bleus? C'est le numéro 8?, etc.»

(1er et 2e cycles) — Pour préparer le tableau des anniversaires, apporter en classe un grand tableau quadrillé comportant les mois de gauche à droite et les dates (1 à 31) de haut en bas. S'informer de la date de naissance de chaque élève et coller une étoile dans le carré correspondant.

Faire consulter le tableau chaque jour; s'il y a une étoile, demander qui fête son anniversaire ce jour-là. Profiter de l'occasion pour amener les élèves à exprimer des souhaits appropriés.

Si l'enseignant/e reste toujours dans le même local, il est possible d'utiliser le même tableau pour plusieurs classes, en se servant d'étoiles de différentes couleurs. Les élèves trouvent amusant que des anniversaires coïncident.

(1er et 2e cycles) — Demander aux élèves de s'asseoir, deux par deux, avec un écran (cahier dressé par exemple) qui empêche de voir ce que l'autre fait. Donner à chaque élève une poupée de carton et des vêtements de papier identiques. L'un/une des deux élèves habille sa poupée tout en disant ce qu'il/elle fait pour que son/sa partenaire puisse imiter ses gestes: «Je lui mets une chemise

bleue, des pantalons noirs, etc.» À la fin, on compare les 2 poupées pour voir si les directives ont été bien transmises et/ou bien reçues.

(1er et 2e cycles) — Raconter une histoire et y glisser des anomalies. Demander aux élèves de relever ces anomalies en utilisant des formules de politesse:
«Quand je suis allée au zoo, j'ai vu un lion vert, etc.»
«Pardon madame, les lions ne sont pas verts, etc.»

(2e cycle) — Remettre aux élèves une feuille où sont tracées des colonnes dont chacune porte un titre:

NOM	ÂGE	ADRESSE	TÉLÉPHONE	DATE DE NAISSANCE

Poser à un/une élève les questions pertinentes; les autres élèves notent l'information fournie. Puis l'élève qui vient de répondre interroge à son tour un/une autre élève. À la fin, chaque élève possède une liste complète de renseignements utiles touchant ses camarades de classe. Cette liste pourra servir à des activités ultérieures.

(2e cycle) — Demander à chaque élève de dresser une liste écrite de ses caractéristiques personnelles en omettant son nom: sexe, couleur des yeux et des cheveux, style de coiffure, signes particuliers, taille, vêtements, etc. Au besoin, écrire au tableau les mots nécessaires. Recueillir les feuilles, les numéroter, puis les fixer au tableau. Demander aux élèves de lire ces descriptions puis indiquer sur une liste d'élèves le numéro qui identifie chacun/e.

(2e cycle) — Demander de trouver un renseignement précis:

- dans l'annuaire téléphonique: le numéro de téléphone de M.X.;
- dans une page de catalogue: les couleurs dans lesquelles l'article X est disponible;
- dans un dictionnaire: la localisation d'un mot donné;
- sur une carte géographique: l'emplacement d'une localité;
- dans une histoire: le nom des personnages;
  etc.

(2e cycle) — Avant de leur faire entendre une histoire ou de leur faire voir un film, assigner aux élèves une tâche précise, adaptée à leurs capacités, par exemple:

- trouver le nom des personnages;
- remarquer tous les endroits où les personnages se rendent;
- relever les attitudes des personnages: bonne humeur, colère, joie, etc.;
- trouver les rapports des personnages entre eux: liens de famille, d'amitié, etc.;

etc.

Demander aux élèves de mettre en commun les résultats de leurs observations.

(2e cycle) — Écrire une courte histoire (4 ou 5 phrases) en ayant soin de changer de couleur à chaque phrase. Découper ensuite chaque phrase en mots et remettre un mot à chaque élève. Demander aux élèves de se regrouper par couleur et de reconstituer la phrase dont ils/elles ont les éléments. Demander ensuite aux élèves de dire leur phrase aux autres équipes et de décider dans quel ordre les phrases doivent être replacées.

(2e cycle) — Remettre à l'élève une feuille sur laquelle sont tracées des colonnes dont chacune porte un titre:

NOM	Enfants garçons/filles	Maison grande/petite	Garage oui/non	Télé couleur/ N&B

De plus, la première colonne contient 6 noms de famille: Lapointe, Lafleur, Cournoyer, etc. Dans un premier temps, inviter les élèves à vous poser des questions pour compléter leur feuille: «Est-ce que les Lapointe ont des enfants? Combien ont-ils de garçons? de filles?, etc.» Une fois la feuille remplie, faire résoudre de petites énigmes par les élèves à partir des indices fournis sur la feuille, par exemple: «Paul demande à ses frères de jouer avec lui dans le garage vu que leur télé couleur est brisée et qu'ils n'en n'ont pas d'autre. Quel est le nom de famille de Paul?» Il est à remarquer que cette activité demande une préparation minutieuse, étant donné qu'il ne devrait y avoir qu'une seule solution à chacune des énigmes.

4.2.3 Les jeux

Les jeux sont sans aucun doute les activités les plus populaires parmi les enfants. Ils contribuent à détendre l'atmosphère et à mobiliser l'attention des élèves. Ils ont un potentiel inestimable que l'on aura tout intérêt à exploiter.

On peut distinguer deux catégories de jeux, soit les jeux-divertissements et les jeux-compétitions.

Dans la catégorie des jeux-divertissements, on peut ranger toute activité amusante, réglementée par des consignes précises. Plusieurs des activités suggérées en 4.2.1 et 4.2.2 pourraient être incluses dans cette catégorie.

Les jeux de la seconde catégorie, les jeux-compétitions, se distinguent des autres en ce qu'ils comportent un élément de compétition entre élèves ou entre équipes. Ces jeux comportent des règlements dont certains permettent d'évaluer la performance des joueurs/euses et, éventuellement, de déterminer un/une gagnant/e.

Au premier cycle, il vaut mieux privilégier les jeux-divertissements si l'on constate que les jeux-compétitions se révèlent menaçants pour les élèves.

Les jeux suggérés ci-après sont des jeux-compétitions. Il est facile de les transformer en jeux-divertissements en éliminant le calcul des points et en évitant de désigner un/une gagnant/e.

Exemples:

(1er cycle) — Cacher (ou faire cacher) un objet ou une illustration de cet objet. Demander aux élèves de poser des questions afin de faire deviner ce dont il s'agit: «Est-ce que c'est un chat? Est-ce que c'est un livre?, etc.» L'élève qui devine juste peut à son tour mener le jeu.

(1er cycle) — Diviser la classe en deux équipes. Placer plusieurs petits objets dans une boîte: auto, ficelle, collier, cuiller, etc. Nommer un objet et inviter un/une élève à le trouver dans la boîte sans regarder, seulement en tâtonnant. Chaque élève qui réussit mérite un point à son équipe.

(1er cycle) — Le jeu de «Jean dit», toujours très populaire, donne aux élèves l'occasion d'obéir à un ordre reçu. Le/la gagnant/e peut à son tour mener le jeu et émettre des directives dont il/elle peut vérifier la réalisation.

(1er cycle) — Demander aux élèves de se placer en cercle et à un/une élève de se placer au centre avec un ballon. Cet/cette élève propose un calcul (3 + 5, 10 - 4, 5 X 2, etc.) et lance le ballon à un/une élève. Celui-ci/celle-ci doit donner la bonne réponse tout en attrapant le ballon. Si la réponse est correcte, il/elle peut alors mener le jeu.

(1er et 2e cycles) — Le jeu de Bingo peut servir à identifier bien des objets en plus des nombres; il suffit de préparer des cartes de vêtements, d'aliments, de moyens de transport et de les organiser selon les règles d'un jeu de bingo ordinaire.

(1er et 2e cycles) — Disposer des images sur le rebord du tableau ou des objets sur un pupitre et demander, par exemple: «Qui peut me donner des mitaines?» Cette activité peut être transformée en compétition en formant 2 équipes dont les membres s'affrontent par paire. Il s'agit alors de demander à chaque élève un objet et d'accorder un point à l'élève qui dépose l'objet le/la premier/ère à un endroit désigné. Avec des élèves plus avancés/es, il est possible de décrire l'objet au lieu de le nommer: «C'est un fruit long et jaune. On enlève la pelure pour le manger. Les singes l'aiment beaucoup, etc.»

(2e cycle) — Diviser la classe en équipes de 4 ou 5 élèves. Demander à un/une représentant/e de chaque équipe de se rendre auprès de vous afin de leur murmurer le nom d'un objet. Chaque représentant/e rejoint alors son équipe et entreprend de dessiner au tableau l'objet nommé. L'équipe qui devine la première l'objet en question mérite un point.

(2e cycle) — Placer les élèves par groupes de 2 ou 3. Donner à chaque équipe un jeu de cartes constitué de fiches sur lesquelles sont collées de petites images de vêtements, de jouets, d'outils, etc. Le jeu doit comporter deux copies de chaque carte. Les élèves mêlent les cartes, les disposent côte à côte, à l'envers, sur le pupitre. Un/une élève retourne deux cartes: si elles sont identiques et qu'il/elle peut nommer l'objet représenté, il/elle garde les cartes et continue à jouer. S'il/si elle est incapable d'identifier l'objet ou si les

cartes ne sont pas identiques, il/elle replace les cartes et laisse son adversaire jouer. L'élève qui accumule le plus de cartes gagne.

(2e cycle) — Indiquer, sur des petits bouts de papier, différentes actions à accomplir, par exemple: «Éteins la lumière. Écris ton nom au tableau, etc.» Mettre les papiers dans une boîte et inviter les élèves à en piger un et à accomplir l'action proposée. Chaque élève qui pose le geste voulu mérite un point à son équipe.

(2e cycle) — Déterminer dans la classe un point de départ et un point d'arrivée. Placer entre ces deux points des obstacles tels que pupitres ou chaises. Grouper les élèves deux à deux: l'un/une devra se rendre d'un point à l'autre en suivant les directives données par son/sa coéquipier/ère, par exemple: «Fais trois pas en avant, tourne à gauche, fais un pas de côté, etc.» Chronométrer la performance de chaque équipe et proclamer gagnante la plus rapide.

(2e cycle) — Former deux équipes. Sous les yeux de leurs adversaires, les membres de la première équipe viennent déposer, à tour de rôle, un objet personnel sur une table en disant: «C'est ma bague. Moi, je laisse mes mitaines. Moi, je mets mon sac d'école, etc.» Les membres de l'autre équipe viennent ensuite, à tour de rôle, choisir un des objets déposés, l'identifier et en indiquer le propriétaire, par exemple: «C'est le crayon de Caroline». Pour chaque objet identifié correctement, l'équipe obtient un point.

(2e cycle) — Demander aux élèves de reproduire sur des cartes-éclairs un certain nombre de mots écrits au tableau, puis grouper les élèves par équipes de 4 ou 5. Montrer un mot; demander aux élèves de trouver le même parmi leurs cartes et de le montrer, à leur tour, dans un laps de temps limité. Chaque élève qui présente le mot voulu dans le temps donné reçoit un jeton. L'équipe qui en accumule le plus est proclamée gagnante.

(2e cycle) — Proposer aux élèves des mots cachés ou des mots croisés reliés au thème à l'étude.

4.2.4 Les tâches matérielles

Ce sont des activités au cours desquelles la langue est utilisée pour aboutir à l'accomplissement de tâches matérielles et notamment à la fabrication d'objets concrets.

Joignant le geste à la parole, l'enseignant/e fournit directives et explications et démontre le travail à accomplir. Il/elle encourage les élèves à donner leur avis sur la tâche en cours, à exprimer des choix, à réclamer des précisions ou de l'aide. Ce type d'activités donne lieu à une grande quantité d'écoute informelle et favorise l'utilisation spontanée de la langue. Toutefois, il est important de ne pas perdre de vue que c'est l'apprentissage de la langue seconde qui constitue le but premier de l'activité. Ainsi, si la tâche proposée réclame beaucoup de temps, il est préférable de la faire terminer à la maison.

Exemples:

(1er cycle) — Inviter les élèves à bâtir un tout dont vous possédez les parties. Ainsi, pour dresser la table, l'élève doit venir vous demander, par exemple: «Voulez-vous me donner les ustensiles, s.v.p.? Je veux les assiettes s.v.p., etc.» Remettre alors à l'élève un dessin de l'objet demandé qu'il/elle doit découper et coller sur un plan, avant de venir demander l'objet dont il/elle a ensuite besoin.

(1er cycle) — Donner aux élèves des directives leur permettant d'assembler des mobiles qu'ils/elles pourront suspendre en classe ou apporter à la maison.

(1er et 2e cycles) — Demander aux élèves de fabriquer des cartes, de les colorier et d'y écrire des souhaits à l'occasion d'un anniversaire, de Noël, de la fête des mères/pères, etc.

(1er et 2e cycles) — Lire ou raconter une histoire, ou encore faire visionner un film et demander aux élèves de l'illustrer à leur manière. Autre possibilité: former des équipes et demander à chacune d'illustrer une étape de l'histoire.

(1er et 2e cycles) — Faire préparer par les élèves différentes décorations à l'occasion de Pâques, de Noël, du printemps, etc., et les utiliser en classe ou à la maison.

(1er et 2e cycles) — Organiser une dégustation de légumes apportés par les élèves.

L'organisation et la dégustation peuvent donner lieu à des échanges verbaux du type: «Qui a apporté le concombre? Veux-tu peler ces carottes? Aimes-tu mieux la laitue ou le chou?

(1er et 2e cycles) — Faire participer les élèves aux différents concours organisés chaque année par divers organismes et ministères. Faire réaliser les dessins ou autres productions nécessaires et remplir les bulletins de participation.

(2e cycle) — Faire construire la maquette proposée dans «Sagix» (jeu éducatif au ministère des Transports) et faire faire les activités proposées.

(2e cycle) — Demander aux élèves d'illustrer sur le babillard ou sur des affiches, le thème à l'étude.

(2e cycle) — Placer les élèves en équipes. Remettre à chaque équipe une enveloppe dans laquelle se trouvent différents mots qu'il faut mettre en ordre pour reconstituer une phrase, ou encore différentes phrases qu'il faut mettre en ordre pour reconstituer une histoire. L'enveloppe peut également contenir les images d'une bande dessinée à remettre en ordre.

4.2.5 Les entrevues et les enquêtes

Les entrevues et les enquêtes consistent en un entretien au cours duquel le/la «reporter» interroge une personne à partir de questions préparées à l'avance, en classe. Il est à remarquer que ce type d'activité convient davantage aux élèves du second cycle.

Lors de l'entrevue, une seule personne est interrogée. À titre d'exemple:

— chaque élève interroge ses parents ou un/une ami/e et présente les résultats de l'entrevue dans un court exposé;

— toute la classe interroge un/une invité/e: le directeur/la directrice, un papa mécanicien, une maman technicienne de laboratoire, etc.

Lors d'une enquête, ce sont les avis d'un groupe de personnes qui sont sollicités; les résultats sont alors compilés, affichés et font l'objet d'une discussion en classe. À titre d'exemple, les entrevues et les enquêtes peuvent porter sur:

— un métier ou une profession;

— les habitudes sportives (sports pratiqués, fréquence, niveau d'habileté, etc.);

— les goûts (vêtements, nourriture, musique, etc.);

— les opinions (la chanson populaire, imposition de devoirs à la maison, etc.);

— les possessions (bicyclette, chien, collections, etc.);

— les projets (de vacances, d'avenir, etc.);

etc.

On pourra également inclure dans cette catégorie d'activités des enquêtes «sur le terrain». Dans ce type d'enquête, l'élève doit effectuer une recherche dans son milieu en exerçant ses facultés d'observation, puis rapporter l'information recueillie à ses camarades sous forme d'un petit exposé ou d'un rapport écrit et illustré. On peut demander aux élèves, par exemple, de relever le type de magasins qui se trouvent dans leur quartier, ou encore de localiser un édifice public, par exemple la caserne de pompiers, le bureau de poste, etc., et d'expliquer comment s'y rendre à partir de l'école.

4.2.6 Les discussions

Les discussions sont des échanges verbaux au cours desquels l'élève est amené/e à s'exprimer de façon spontanée et informelle. Ce sont d'excellentes occasions pour l'élève d'utiliser de façon personnelle les connaissances linguistiques acquises.

Pour être profitables, les discussions doivent être planifiées. Il importe surtout de choisir des sujets qui correspondent aux intérêts des élèves et de proposer les discussions aux moments les plus opportuns. Par exemple, il faut tirer parti des occasions qui se présentent dans la vie scolaire: sortie, semaine de la sécurité routière, retour des vacances d'été, participation de la classe à un tournoi, etc. En outre, on peut recourir à ce type d'activité pour éveiller l'intérêt des élèves au début d'une unité d'apprentissage, pour mettre en commun les connaissances du groupe, pour réviser ou encore pour évaluer les acquis en fin de leçon.

L'enseignant/e doit donner à tous/tes les élèves qui le désirent la chance de s'exprimer. Il est préférable d'encourager les plus faibles à parler en premier afin qu'ils/elles ne soient pas intimidés/es par la performance de leurs camarades et qu'ils/elles puissent apporter à la discussion une contribution originale bien que modeste.

Exemples:

(1er et 2e cycles) Inviter les élèves à nommer tous les aliments qu'ils/elles connais-

sent et les noter au tableau. Amene ensuite les élèves à les regrouper par catégories, puis à exprimer leurs goûts personnels, à nommer ceux qu'ils/elles n'ont jamais goûtés, etc.

(1er et 2e cycles) — Au retour des vacances de Noël, s'informer des activités, des célébrations, des repas, etc., qui ont marqué l'occasion dans les familles des élèves.

(2e cycle) — À l'occasion de la semaine de l'écologie, sensibiliser les élèves à la pollution et leur demander de trouver le rôle qu'ils/elles peuvent jouer pour la contrôler.

(2e cycle) — Profiter du passage d'une personne en classe (le/la directeur/trice, un/une élève venu/e porter un message, etc.) pour demander aux élèves de décrire cette personne, après son départ: la taille, le poids, la couleur des cheveux et des yeux, les vêtements, etc.

(2e cycle) — Faire entendre deux énoncés qui expriment de façon différente un même message et demander aux élèves d'estimer à qui est destiné chaque énoncé, par exemple:

1. «Aie! donne-moi un morceau de gâteau.»
   (destiné à un frère/une soeur ou un/une camarade)
2. «Voulez-vous me donner un morceau de gâteau s.v.p.?»
   (destiné au père/à la mère d'un/une camarade, un/une serveur/euse de restaurant, etc.)

Discuter avec les élèves des indices qui ont orienté leur estimation.

4.2.7 Les jeux de rôles

Les jeux de rôle visent à impliquer les élèves dans des situations de communication **réalistes**, c'est-à-dire simulées mais vraisemblables. Au primaire, ces expériences seront forcément modestes, compte tenu du niveau de compétence des élèves et des situations limitées dans lesquelles ils/elles peuvent vraisemblablement se retrouver, en français, à l'extérieur de la classe.

Pour être fructueux, les jeux de rôle doivent être préparés avec soin. D'abord, l'enseignant/e doit évoquer une situation précise que l'élève peut être appelé/e à vivre et en retracer le déroulement probable. Il/elle doit discuter avec les élèves des dialogues possibles et des éléments linguistiques appropriés dans les circonstances choisies. Il faudra prévoir toutes les phases de l'activité de communication et, en particulier, la prise de contact et la fin de l'échange verbal, que l'on a trop souvent tendance à négliger. De plus, l'enseignant/e fournira, si possible, des éléments de décor ou divers objets susceptibles de rendre la situation plus concrète. Puis, les rôles étant distribués les élèves doivent tenter de jouer le jeu de rôle proposé en se conformant le plus possible au scénario prévu tout en ayant une certaine liberté au niveau du dialogue.

En général, les jeux de rôle produisent de meilleurs résultats au second cycle qu'au premier.

Exemples:

(2e cycle) — Un/Une élève veut emprunter une bicyclette. Les camarades à qui il/elle s'adresse doivent refuser sous un prétexte ou un autre. Celui/celle qui ne trouve pas de raison de refuser doit prêter sa bicyclette et chercher à en emprunter une à son tour.

Scénario possible:

Aide-mémoire pour l'enseignant/e

Rôle	Type d'énoncés	Fonctions langagières	Objectifs
Élève A	Paul! Excuse-moi, Marie! Anne, s.t.p.	Engager une conversation	5.5.8
		et	
Élève A	Est-ce que je peux emprunter ta bicyclette (s.t.p.) Je voudrais emprunter... Prête-moi ta bicyclette. Veux-tu me prêter...	Demander une permission	5.2.10
		ou	
	Voudrais-tu me prêter...	Demander d'accomplir une action	5.4.4
Élève B	Non... Non, tu ne peux pas emprunter ma bicyclette... Je ne veux pas...	Refuser une persmission	5.2.12
		et	
	Parce que j'en ai besoin Parce que je dois aller au magasin. Parce qu'elle est brisée. Parce que maman ve veut pas.	Motiver un comportement	5.2.24
Élève C	D'accord. Oui. Tu peux la prendre.	Accorder une permission	5.2.12
Élève A	Merci!	Remercier	5.5.20
		et	
	Salut!	Prendre congé	5.5.4

On pourra suivre une démarche semblable pour les jeux de rôle proposés ci-après:

— Les membres du conseil étudiant doivent décider du menu du pique-nique annuel de l'école.

— Un/une élève invite quelques camarades à une fête de la Saint-Valentin.

— Un/une élève cherche à vendre des billets pour un tirage.

— Un/une élève veut en convaincre un/une autre d'échanger des cartes de joueurs de hockey.

— Un/une élève se rend au bureau du directeur ou de la directrice pour demander la permission de quitter l'école avant la fin de la classe.

— Un/une élève se rend au bureau des objets perdus pour y réclamer ses mitaines qu'il/elle a perdues.

— Un/une élève téléphone à une compagnie pour obtenir des dépliants publicitaires normalement réservés à certains groupes de personnes.

— Un/une élève cherche à séparer deux camarades qui veulent se battre.

— Un/une élève tente de convaincre un/une vendeur/euse ambulant/e de lui vendre de la crème glacée malgré le fait qu'il/elle n'ait pas suffisamment d'argent.

Il est à remarquer que certains jeux de rôle pourront s'appuyer sur une situation fantaisiste plutôt que réaliste, ce qui plaît particulièrement aux élèves du primaire. À titre d'exemple, un scénario pourrait s'élaborer à partir de la situation fantaisiste suivante:

— En juillet, un/une élève rencontre le Père Noël chargé de ses cadeaux et convaincu que Noël est arrivé; il/elle tente de le ramener à la réalité.

4.2.8 Le mime

Le mime est la représentation par des gestes de certaines actions ou de certains sentiments. C'est une activité amusante qui développe l'imagination et la créativité des enfants. On peut recourir au mime pour faire reconnaître et répéter certains éléments linguistiques. On peut également s'en servir pour entraîner les élèves à reconnaître la signification de certaines mimiques et de certains gestes conventionnels et à les utiliser à bon escient.

Exemples:

(1er cycle) — Lire ou raconter une histoire aux élèves. Choisir quelques élèves pour la mimer devant leurs camarades.

(1er et 2e cycles) — Demander aux élèves de mimer différents énoncés: « Tu te brosses les dents. Tu joues au hockey, etc.»

(1er et 2e cycles) — Demander à un/une élève de mimer une action (danser, dormir, skier, etc.), un sentiment (la peur, la colère, la surprise, etc.) ou un métier (serveur/euse, mécanicien/ne, dentiste, etc.) et aux autres de deviner ce qu'il/elle veut exprimer.

(1er et 2e cycles) — Diviser la classe en équipes. Murmurer le nom d'un animal (éléphant, aigle, baleine, etc.) à un/une représentant/e de chaque équipe. Il/elle retourne à son équipe et mime l'animal. Ses co-équipiers/ères doivent deviner de quel animal il s'agit.

(1er et 2e cycles) — Expliquer 3 ou 4 gestes (ou mimiques) et les faire imiter par les élèves. Puis produire un énoncé et inviter les élèves à le répéter tout en y associant les gestes appropriés: «Non» (déplacement de la tête de gauche à droite). «Tu es fou» (index sur la tempe). «Voulez-vous répéter, s.v.p.?» (main ouverte derrière l'oreille). «Je ne comprends pas» (froncement des sourcils), etc.

(2e cycle) — Choisir, dans des bandes illustrées du type «Astérix», des passages où les personnages gesticulent ou présentent des mimiques expressives. Dans un premier temps, utilisant le rétroprojecteur, montrer une seule image sans texte et demander aux élèves d'imaginer le sentiment que veut exprimer le personnage. Ensuite, replacer l'image en contexte, au milieu des images qui aident à en saisir le sens. Inviter les élèves à réviser leur première impression et à suggérer des énoncés possibles pour l'image concernée. Enfin, présenter de nouveau le passage, cette fois en y incluant les paroles, et laisser les élèves juger dans quelle mesure ils/elles avaient réussi à deviner le message transmis. Cet exercice ne prend que quelques minutes et il peut être repris avec différentes images, tant que dure l'intérêt des élèves.

4.2.9 Les saynètes

Les saynètes sont de courtes pièces présentées par les élèves pour s'exercer à l'utilisation de la langue seconde.

Au début de l'apprentissage, les saynètes se bornent à l'interprétation de dialogues proposés par l'enseignant/e à partir d'un manuel, d'une histoire ou d'un thème. Dès que les élèves en sont capables, l'enseignant/e les encourage à donner libre cours à leur imagination en interprétant à leur manière des contes connus ou même des petites histoires de leur invention. L'enseignant/e les aide alors à composer les dialogues, leur apportant l'appui nécessaire au niveau des énoncés et des éléments paralinguistiques. Interpréter le dialogue par le truchement de marionnettes est également une activité appréciée des élèves et contribue souvent à diminuer la timidité que quelques-uns/unes pourraient ressentir à se produire «en public».

L'utilisation d'accessoires concrets, même rudimentaires, contribue à rendre la représentation plus intéressante et augmente le plaisir des élèves. Ces accessoires, des éléments de décor ou des objets divers par exemple, peuvent être le produit de l'imagination des enfants: quelques pupitres assemblés représentent un vaisseau spatial, une lampe de poche tient lieu d'un rayon laser, etc. Dans certains cas, ces accessoires pourront être fabriqués pendant la période d'arts plastiques: tête de robot, costumes, etc.

Exemples:

(1er et 2e cycles) — Raconter une histoire aux élèves puis en tirer un dialogue. Faire entendre ce dialogue à plusieurs reprises en y associant des éléments paralinguistiques appropriés. Inviter les élèves qui le désirent à le jouer devant la classe, tout en les laissant libres d'en varier les éléments.

(2e cycle) — Après avoir étudié un thème, proposer aux élèves de composer une saynète. Choisir ensemble un ca-

dre, un incident, les énoncés, etc. La saynète est ensuite interprétée devant la classe.

(2e cycle) — Demander aux élèves de se regrouper en équipes. Suggérer un sujet à partir duquel les élèves élaborent une saynète. Circuler parmi les groupes pour aider les élèves, s'il y a lieu. Enfin, faire jouer les différentes saynètes devant la classe.

(2e cycle) — Pour souligner Noël ou la fin de l'année, faire organiser un spectacle par les élèves. Faire préparer des saynètes sur des sujets de leur choix et les faire jouer devant leurs camarades des autres classes.

4.2.10 Les chansons et les comptines

Chanter des chansons et scander des comptines sont des activités fort appréciées des élèves du primaire. Il est donc souhaitable d'y recourir fréquemment en langue seconde.

Les chansons et les comptines peuvent être utilisées pour présenter ou faire répéter toute une variété d'éléments linguistiques ou encore pour faire maîtriser la prononciation de certains sons. Il est souhaitable de leur associer des gestes, des mimiques, des dessins, des jeux ou des danses qui contribuent à fixer le sens des paroles. Les élèves les apprennent généralement sans difficulté et les retiennent très longtemps, grâce à la mélodie ou au rythme qui accompagnent les paroles.

Au premier cycle, les élèves apprennent avec plaisir certaines chansons folkloriques. Vers la fin du primaire, il sera peut-être bon de reprendre en classe les chansons que les élèves entendent à la radio ou à la télévision, dans la mesure où elles conviennent à des élèves du primaire. Quant aux comptines, elles conviennent tout particulièrement aux élèves du premier cycle.

Démarche possible:

- Faire écouter toute la chanson ou la comptine, soit en la chantant ou en la disant, soit en faisant entendre un enregistrement.
- Associer immédiatement le sens aux paroles à l'aide d'images, de mimes ou d'explications, afin d'assurer une compréhension globale de la chanson ou de la comptine.
- Chanter ou scander quelques lignes à plusieurs reprises, en y associant les gestes appropriés, et encourager les élèves à se joindre à vous.
- Lorsque les premières lignes sont acquises, en ajouter d'autres jusqu'à ce que la chanson ou la comptine soit connue. Au besoin, répartir l'activité sur plusieurs leçons.

On trouvera, à l'appendice A, quelques titres d'ouvrages qui contiennent des chansons et des comptines.

4.3 Le matériel pédagogique

Le régime pédagogique du primaire précise que «l'élève doit disposer personnellement d'un ou des manuels requis pour couvrir le programme»[1]. Ces manuels seront approuvés par le Ministère et devront respecter l'orientation pédagogique décrite dans ce guide.

Bien que le matériel de base doive être approuvé par le Ministère, il est entendu que d'autres documents pédagogiques qui ne nécessitent pas d'approbation sont également nécessaires à l'enseignement.

4.3.1 Le matériel d'appoint

Au primaire, il est recommandé de présenter à l'élève une grande variété de matériel **concret** qu'il/elle peut voir, entendre ou manipuler. Il revient à l'enseignant/e de choisir du matériel didactique d'appoint qui rejoigne les divers styles d'apprentissage des élèves tout en respectant les orientations pédagogiques du programme.

Parmi ce matériel d'appoint, il est souhaitable d'inclure une certaine quantité de matériel authentique, c'est-à-dire de documents oraux ou écrits destinés aux locuteurs natifs et non aux élèves qui apprennent la langue seconde (catalogues, dépliants, films, etc.). Le matériel authentique constitue une aide précieuse puisqu'il expose l'élève à la langue telle qu'elle est utilisée à l'extérieur de la classe. Cependant, au primaire, ce matériel doit être choisi avec un soin extrême afin qu'il corresponde aux intérêts et aux capacités des élèves. Pour guider son choix, l'enseignant/e pourra se référer à ce que les enfants francophones du même âge regardent, écoutent, lisent et écrivent. De plus, dans la mesure du possible, il est préférable de respecter l'utilisation naturelle du matériel retenu et donc amener les élèves à s'en servir comme des enfants francophones s'en serviraient, pour s'informer, se divertir, faire des choix, etc.

Tout le matériel d'appoint doit être choisi et utilisé de façon à faciliter l'atteinte d'objectifs précis et à s'insérer harmonieusement dans l'unité d'apprentissage en cours. Certaines suggestions sont apportées en 4.3.3 pour l'exploitation de divers types de documents.

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire*, p. 27.

4.3.2 Constitution d'une banque de matériel d'appoint

Le matériel d'appoint peut provenir de sources nombreuses: plusieurs maisons d'éditions publient des illustrations, des jeux, des activités, des livres, des disques destinés soit aux enfants qui apprennent le français langue seconde, soit aux enfants francophones; beaucoup d'images peuvent être trouvées dans des revues; des affiches et dépliants sont fournis gratuitement par certains organismes, ministères, compagnies et ambassades; certains jeux peuvent être fabriqués de toutes pièces; on peut apporter de la maison catalogues, annuaires, bottins, accessoires de toutes sortes, etc.

Il est conseillé de constituer une banque de matériel d'appoint afin que le matériel soit disponible au moment où l'on en a besoin. Lorsqu'il y a plusieurs enseignants/tes de français dans une même école, il est préférable de coordonner les efforts pour constituer une banque commune. Il est alors possible soit de répartir les tâches, soit de se réunir périodiquement pour:

- recueillir le matériel (à l'aide des élèves, s'il y a lieu);
- inventorier le matériel et le classer;
- répartir le matériel par degré;
- identifier les lacunes suite à une première exploitation et y remédier;

etc.

De cette manière, la tâche de chaque enseignant/e se trouvera allégée. De plus, le matériel proposé à l'élève sera varié et nouveau d'une année à l'autre.

L'inventaire qui suit propose divers types de matériel que l'enseignant/e aura avantage à sélectionner et à collectionner en vue de son utilisation en classe de français langue seconde. Cet inventaire, nullement exhaustif, n'est donné qu'à titre de suggestions:

— Aides visuelles:
  - images de tous genres, cartes-éclairs, caricatures, affiches, etc.
  - dessins: croquis, bonshommes-allumettes, etc.
  - dessins: à faire, à commenter, etc.
  - plans et cartes géographiques
  - tableau de feutre
  - tableaux graphiques, schémas, etc.
  - bandes dessinées
  - livres, revues, albums
  - certaines pages des manuels des sciences de la nature et des sciences humaines
  - documentation sur les semaines nationales de la sécurité routière, de la prévention des incendies, de l'écologie, etc.
  - dossiers et revues publiés par divers ministères et organismes: dossiers environnement, Hydro-Magazine, etc.
  - dépliants de différents organismes, ministères, compagnies et ambassades, etc.
  - documentation sur différents concours
  - dictionnaires illustrés
  - annuaires ou bottins téléphoniques
  - catalogues
  - décorations: de Noël, de Pâques, etc.
  - tableaux d'affichage et babillards
  - films sans trame sonore
  - diapositives
  - acétates
  - articles de journaux ou de revues

— Aides sonores:
  - disques
  - bandes magnétiques et cassettes
  - chansons et comptines

— Aides audio-visuelles
  - films fixes avec cassettes ou bandes magnétiques
  - films avec trame sonore

— Accessoires à manipuler:
  - marionnettes (surtout au premier cycle)
  - éléments de décor pour les saynètes
  - éléments de «déguisement»: casquette, stéthoscope, etc.
  - maquettes de maison, de village, etc.
  - tapis magique
  - jeux: de cartes, de Bingo, de Tic Tac Toc, etc.
  - objets réels: fruits, ustensiles, arbre de Noël, etc.
  - modèles d'objets: moyens de transport, meubles, animaux, etc.
  - objets de papier ou de carton: poupée et vêtements, mobiles, etc.
  - matériel d'arts plastiques: ciseaux, carton, feutrine, etc.
  - jouets

On trouvera, à l'appendice A, quelques titres d'ouvrages qui traitent de la production de matériel pédagogique.

4.3.3 Exemples d'exploitation de matériel d'appoint

4.3.3.1 Les catalogues

Au premier cycle: Les enfants feuillettent volontiers les catalogues lorsqu'ils/elles désirent un cadeau, à l'occasion de Noël, par exemple. De plus, les enfants écrivent souvent au Père Noël pour lui demander certains cadeaux, soit à l'instigation des parents ou à l'invitation de postes de radio ou de télévision.

En première ou en deuxième année, l'enseignant/e peut inviter les élèves à écrire une lettre

de ce genre au Père Noël. Les élèves commencent par recopier un texte très court, du type: «Cher Père Noël, j'aimerais avoir, pour Noël:... Merci beaucoup». Pour combler l'espace vide, l'enseignant/e distribue des catalogues aux élèves, les invite à y choisir et à découper quelques images de cadeaux qu'ils/elles aimeraient recevoir et à les coller sur la lettre déjà préparée. Pendant l'activité, l'enseignant/e invite les élèves à nommer les objets choisis et à exprimer les raisons de leur choix en termes simples: «C'est beau; c'est bien pour patiner; c'est amusant, etc.» Une fois complétée, la lettre sera postée à l'adresse du Père Noël (Pôle Nord, HOH OHO), ou remise aux parents, selon que les enfants croient ou non au Père Noël.

Au second cycle: À ce niveau, les enfants sont capables d'utiliser les catalogues non seulement pour y trouver l'illustration d'un objet désiré mais également pour comparer divers objets à partir de leur description écrite.

En classe, l'enseignant/e peut distribuer des catalogues et inviter chaque élève à y choisir la bicyclette qu'il/elle aimerait avoir, en se basant sur les illustrations et sur les descriptions écrites. Ensuite, on procèdera à une discussion pour tenter de faire l'unanimité sur la bicyclette qui constituerait le meilleur achat, compte tenu de ses caractéristiques et de son prix. Puis on invitera les élèves à parler de leur propre bicyclette et à en exposer les avantages (beauté, solidité, bon prix, rapidité, etc.). Enfin, on pourra faire amener les bicyclettes à l'école, organiser un rodéo, puis discuter de la performance de chaque participant/e en rapport avec son type de bicyclette.

Une telle activité pourrait être intégrée à une unité d'apprentissage concernant les passe-temps ou la sécurité, les moyens de transport ou les vacances d'été.

4.3.3.2 Les dépliants

Les élèves du primaire ne s'intéressent aux dépliants que si ceux-ci les touchent directement.

Au premier cycle: L'enseignant/e peut apporter des dépliants concernant une colonie de vacances. Il/elle invite les élèves à observer les illustrations, leur fait nommer les endroits représentés, leur fait trouver quelques informations telles que la localisation de la colonie, les dates, les coûts, les sports offerts, etc. Les enfants peuvent ensuite apporter leur dépliant à la maison pour le montrer à leurs parents.

Au second cycle: L'enseignant/e propose une sortie éducative comme, par exemple, une visite en bateau du port de Montréal; il/elle invite les élèves à consulter les dépliants offerts par la compagnie responsable des tours, dans le but de prendre un certain nombre de décisions concernant la sortie projetée, par exemple:

- Quelle sorte de bateau est disponible? Peut-il recevoir toute la classe? Faut-il réserver les places à l'avance?
- Quels jours le tour est-il offert? Quel jour nous convient le mieux?
- À quelle heure sont les départs? Quelle heure nous convient le mieux?
- Où se font les départs? Comment peut-on s'y rendre en partant de l'école? (en autobus, en métro, à pied: consulter un plan de la ville, au besoin). À quelle heure nous faudra-t-il quitter l'école?
- Quel est le prix du tour pour les élèves, l'enseignant/e? Y a-t-il des parents qui pourront nous accompagner? Offre-t-on des prix de groupe? Faut-il payer au moment des réservations? etc.

Une telle activité prend tout son sens si elle aboutit à la réalisation de la sortie telle que planifiée.

4.3.3.3 Les films

Plusieurs films destinés à un jeune public peuvent être empruntés ou loués, dans la plupart des centres urbains.

Pour tirer le maximum de profit de la présentation d'un film, une certaine démarche est à conseiller:

- Choisir un film adapté à ses élèves et qui permet d'atteindre certains objectifs d'apprentissage.
- Visionner le film au préalable, au besoin à plusieurs reprises, pour en planifier l'exploitation.
- Prévoir une présentation destinée à susciter l'intérêt des élèves ainsi qu'un assortiment d'activités d'apprentissage susceptibles de favoriser la réutilisation des éléments linguistiques présentés dans le film.

Exemples: **Pour le premier cycle:**

TITRE:	L'ours et la souris
PRODUCTEUR:	Office national du film
DURÉE:	7 minutes 38 secondes
SYNOPSIS:	Une petite souris vient bien près d'être mangée par un ours, mais il l'épargne. Plus tard, alors qu'il se trouve lui-même en danger, la petite souris lui sauve la vie.
Amorce:	• Faire identifier un ours et une souris à partir d'illustrations. • Procéder à une brève discussion: Lequel est le plus gros? le plus petit? le plus fort? De

quoi se nourrit l'ours? Est-ce que les ours et les souris sont habituellement amis?

Démarche possible:

- Visionner le film avec les élèves.
- Vérifier la compréhension en faisant raconter l'histoire par les enfants. Faire redire les paroles prononcées par les animaux.
- Visionner le film une deuxième fois.
- Amener les élèves à jouer l'histoire dans une saynète. Tous/tes participent: on choisit un ours, une souris, un oiseau, un chasseur et tous/tes les autres représentent la famille des souris.
- Préparer, pour la 1re ou la 2e année, une illustration qui reproduit une scène du film et procéder à une activité de coloriage/discussion: «Où est l'ours? De quelle couleur allons-nous le colorier? etc.» En 3e année, former des équipes et faire illustrer, sur une très grande feuille, une étape de l'histoire, soit par des dessins, soit par un assemblage d'éléments découpés et collés et de dessins.

  Cette activité peut être incorporée à une unité d'apprentissage portant sur les animaux ou la nature.

Pour le second cycle:

TITRE: La course
PRODUCTEUR: Office national du film
DURÉE: 6 minutes 42 secondes
SYNOPSIS: Un monsieur important et son chauffeur sont emportés dans des courses folles, la première fois en rêve et la deuxième, dans la réalité.

Démarche possible:

- Visionner le film avec les élèves.
- Amener une discussion en posant des questions, par exemple: «Quelle partie du film constitue un rêve et quelle partie constitue la réalité?» Faire ressortir les ressemblances et les différences entre les deux.
- Reproduire les mimiques du chauffeur et demander aux élèves de les traduire en paroles.
- Demander à quelques élèves de mimer les actions accomplies dans le film et aux autres de les identifier.
- Introduire une activité de lecture. Présenter deux courts textes qui relatent l'histoire, l'un correctement, l'autre avec quelques inexactitudes. Les élèves doivent dire lequel des deux textes correspond au film et pourquoi.
- Faire imaginer le dénouement par les élèves puisque le film ne montre pas la fin de l'aventure.
- Visionner le film une deuxième fois.

Ce film pourrait être exploité à l'occasion d'une unité d'apprentissage portant sur les moyens de transport ou les métiers, ou encore sur les saisons.

4.3.3.4 Les diapositives

Il existe deux catégories d'ensembles de diapositives utiles en classe de langue seconde, soit les documentaires et les contes. Les ensembles de diapositives sont souvent accompagnés de bandes sonores mais l'enseignant/e peut également imaginer des commentaires appropriés.

Les documentaires conviennent surtout au second cycle quoique certains d'entre eux puissent être utilisés au premier cycle. Ils peuvent servir de point de départ à une unité pédagogique ou encore servir à faire la synthèse des connaissances accumulées dans un certain domaine. Dans tous les cas, leur présentation devra être entourée d'activités pertinentes.

Exemples:

TITRE: Le voyage d'une lettre
PRODUCTEUR: Akam
NOMBRE: 24 diapositives
DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT: guide pédagogique et cassette

TITRE: L'électricité
PRODUCTEUR: Akam
NOMBRE: 24 diapositives
DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT: guide pédagogique et cassette

TITRE: La sécurité sur le chemin de l'école: la boîte à goûter de Nathalie

PRODUCTEUR: Auvigraph
NOMBRE: 27 diapositives
DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT: cassette

Les contes ont toujours beaucoup de succès auprès des élèves du primaire. Cependant, l'enseignant/e doit parfois en adapter le sujet et l'exploitation en fonction de ses élèves. On pourra adopter une démarche générale semblable à celle présentée ci-après.

Au premier et au second cycle:

- Montrer les diapositives tout en faisant écouter l'histoire sur la bande sonore ou en la racontant; poser quelques questions pour s'assurer que l'histoire a été comprise. Faire ensuite mimer ou jouer l'histoire, ou encore la faire illustrer; enfin, présenter les diapositives une seconde fois en invitant les élèves à produire le dialogue ou le commentaire approprié.

Au second cycle: Différentes exploitations sont possibles:

- Présenter d'abord le conte sans aucun commentaire; inviter ensuite les élèves à unir leurs efforts pour raconter l'histoire telle qu'ils/elles l'ont comprise; présenter de nouveau les diapositives, cette fois avec l'accompagnement sonore. Il sera intéressant de comparer la perception des élèves et la version officielle du conte.
- Présenter les diapositives et la bande sonore mais s'arrêter avant le dénouement et demander aux élèves de l'imaginer. Lorsque différents dénouements ont été suggérés, présenter le conte au complet. Faire comparer les dénouements suggérés par les élèves et celui du conte.

  Remarque: Certains «contes à dénouements multiples» sont disponibles sur le marché.

- Regrouper les élèves en équipes de 4 ou 5. Chaque équipe reçoit ou choisit un conte en diapositives, le visionne, en prépare le dialogue ou le commentaire, puis le présente à la classe. L'équipe peut également proposer des activités reliées au conte: exercices, jeux, chansons, etc.
- Regrouper les élèves en équipes. Chaque équipe reçoit un ensemble dont les diapositives sont en désordre. Les équipes doivent trouver l'ordre logique des diapositives, puis écouter la bande complète pour juger de l'exactitude de leur travail et le rectifier au besoin.

Exemples:

TITRE: La petite poule rousse
PRODUCTEUR: Nathan
NOMBRE: 12 diapositives
DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT: feuillet de commentaires

TITRE: Les cheveux d'or
PRODUCTEUR: Diapofilm NN8753
NOMBRE: 21 diapositives
DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT: feuillet de commentaires

TITRE: Les oeufs magiques
PRODUCTEUR: Colin-Castelet, s.d. C8-20
NOMBRE: 20 diapositives
DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT: feuillet de commentaires

TITRE: Clémentine la petite tache
PRODUCTEUR: Tisné, s.d.
NOMBRE: 12 diapositives
DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT: Nil

TITRE: Le sac de M. Danlune (conte à dénouements multiples)
PRODUCTEUR: Moreland-Batchford, s.d.
NOMBRE: 53 diapositives
DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT: cassette

TITRE: La maison aux fantômes (conte à dénouements multiples)
PRODUCTEUR: Moreland-Batchford, s.d.
NOMBRE: 56 diapositives
DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT: cassette

4.3.3.5 Les livres et les albums

Les livres et les albums destinés aux enfants sont extrêmement nombreux, variés, et généralement de bonne qualité. Il en existe sur tous les sujets et pour tous les niveaux et ils peuvent être d'une grande utilité en classe de langue seconde. Afin de développer chez les élèves le goût et l'habitude de la lecture, il est important d'utiliser fréquemment des livres et des albums, soit pour raconter une histoire, soit pour servir de base à une activité; il importe également d'en mettre plusieurs à la disposition des élèves car, même avant de savoir lire, l'enfant prend plaisir à feuilleter un beau livre.

On trouvera dans les pages qui suivent plusieurs titres de livres ou d'albums qui pourront être exploités en classe. De plus, on aura avantage à consulter les guides de littérature de jeunesse préparés par le M.E.Q., comme compléments au programme de français, langue maternelle, du primaire[1].

Il est à remarquer que plusieurs livres, bien qu'ils soient recommandables quant à leur contenu ou à l'intérêt qu'ils suscitent chez les enfants, sont néanmoins sujets à caution quant à l'image qu'ils projettent des femmes, des Amérindiens, des

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Littérature de jeunesse, Bibliographie sélective commentée*, D.G.D.P., n° **16-2410-04** et **16-2410-05**, décembre 1981.

Inuit, ou encore des minorités ethniques. Il ne faudra pas s'étonner si l'on retrouve certains de ces livres parmi ceux proposés ci-après. En effet, s'il fallait éliminer les livres sous ce seul critère de discrimination, tout important qu'il soit, la liste des livres proposés serait malheureusement fort rudimentaire. On voudra bien toutefois porter une attention particulière à cet aspect et essayer d'en réduire, le plus possible, l'effet négatif. On remarquera cependant que les livres récents témoignent en général d'un plus grand souci d'éliminer les stéréotypes discriminatoires. Ainsi, ce n'est que progressivement que l'on pourra constituer une bibliothèque satisfaisante à cet égard.

Certains livres et albums proposent des activités qui visent à développer les connaissances, linguistiques et générales, des enfants, comme localiser des personnes et des objets, identifier des formes et des couleurs, raconter une histoire ou prévoir son dénouement, etc. D'autres leur proposent des devinettes, des jeux, des comptines, des chansons, des sondages, etc.

Exemples:

GRÉE, A., **Je sais tout,** Paris, Hachette, 1969.

GRÉE, A., **Le petit cosmonaute (Le petit garagiste, Le petit chef de train,** etc.), Paris, Hachette, Collection Je serai, 1972.

GRÉBU, D., **Promenons-nous** (et autres titres), Paris, Hatier, Collection J'en sais des choses, 1978.

USBORNE, P., **Au zoo (À la cuisine, Dans les magasins, Dans le ciel,** etc.), Montréal, Granger Frères, Collection Ouvre l'œil, 1973.

Certains livres et albums peuvent servir de base à des projets de longue ou de courte durée. L'enseignant/e n'a qu'à réaliser avec ses élèves le projet qui est proposé, en l'adaptant à ses besoins et à ses ressources.

Exemples:

ALFAENGER, K., **La musique buissonnière,** Italie, Éditions Hurtubise, 1979.

Cette histoire raconte la formation d'un orchestre de jeunes et illustre la fabrication d'instruments de musique «maison». Il existe également un document audio-visuel (même titre) accompagnant le livre; il est publié par Bayard Presse & Auvidis, Paris. Un projet de ce genre pourrait être réalisé avec des élèves de 5e ou de 6e année.

BARD, J.L., **Je fais des livres,** Canada, Desclez, Collection Jeunesse, 1981.

Ce livre présente une méthode simple de reliure et est illustré de croquis.

CHALLAND, H., **Pourquoi? Comment? 333 réponses,** Paris, Éditions R.S.T., 1973.

Le contenu porte sur différents sujets, par exemple: Quel est votre temps de réflexe? Comment élever des chenilles? Comment relever des empreintes? etc. Au premier cycle, l'enseignant/e pourra choisir une expérience simple et la réaliser avec ses élèves. Au second cycle, chaque élève peut choisir une expérience, la réaliser, puis en faire la démonstration devant ses camarades.

DAVIS, R., **Je crée des formes,** Paris, Éditions Fleurus, 1974.

MARGRIE, J., **Jouons aux décorateurs,** Londres, Éditions Gamma, 1976.

MINGUET-PATOCKA, A., **Je collectionne (J'interprète, Je trouve,** etc.), Montréal, Éditions Grolier, Collection Programmes de loisirs créatifs, 1977.

POYAS, T., **Carrousel, créations artistiques et manuelles,** (6 vol.), Montréal, Granger Frères, 1976.

Un très grand nombre de livres et d'albums racontent des histoires, le plus souvent par le truchement d'un texte accompagné d'illustrations, mais parfois aussi par la seule utilisation d'images. Chaque livre ou album doit être exploité en tenant compte de ses particularités et du but poursuivi par l'enseignant/e. La démarche suivante est donnée à titre d'exemple:

- si les illustrations sont assez grandes, les montrer aux élèves tout en racontant l'histoire qu'elles accompagnent. Si les illustrations sont petites, regrouper les élèves en équipes de 3 ou 4 et fournir à chacune un exemplaire de l'album en question;
- lorsque l'histoire est déjà connue des élèves, les inviter à la raconter dans leurs propres mots;
- si le but visé est de faire acquérir ou réviser des éléments de vocabulaire, montrer les illustrations aux élèves avant de raconter l'histoire; inviter les élèves à nommer ce qu'ils voient et leur fournir les mots qui leur manquent; au moment de raconter l'histoire, réutiliser les mêmes éléments lexicaux.

Exemples:

ANFOUSSE, G., **La cachette (La varicelle, Mon ami Pichou, Le savon,** etc.), Montréal, La courte échelle, 1976 et sv.

CAILLOUX, A., **Virginie chante les instruments de musique**, Montréal, Héritage, 1979.

GAGNON, C., **Plumeneige,** Montréal, Héritage, 1976.

LADOUCEUR, F., **Valérie la coccinelle,** Montréal, Héritage, 1980.

LADOUCEUR, F., **Le petit camion rouge,** Montréal, Héritage, 1979.

LAROSE, C., **Petit soulier,** Montréal, Leméac, 1979.

RENAUD, B., **La maison tête de pioche,** Montréal, Héritage 1979.

RENAUD, B. et BÉDARD, F., **Émilie la baignoire à pattes,** Montréal, Héritage, 1976.

ROY, G. et POMMINVILLE, L., **Ma vache Bossie,** Montréal, Leméac, 1976.

Si l'album ne comporte que des illustrations, diverses exploitations sont possibles:

- montrer les images aux élèves et les inviter à raconter l'histoire, chacun/e apportant sa contribution;
- former des équipes et fournir un album différent à chacune; demander aux élèves de reconstituer l'histoire, puis de la raconter à leurs camarades dans leurs propres mots, ou encore de la jouer comme saynète;
- rédiger un commentaire pour chaque illustration et demander aux élèves d'associer les phrases aux images correspondantes.

Exemples:

HENRIOT, J.-L., **Les hérissons et les dangers de la route (Le moineau et la basse-cour, L'hirondelle et la mouche,** etc.), Paris, L'École des loisirs, Collection Histoires en images, 1980.

HUGUET-HAMP, B., **Attention à la peinture,** Paris, La Farendole, 1980.

MAYER, M., **Une grenouille se marie (Une grenouille a bon appétit, Une grenouille s'est échappée,** etc.), Paris, Gallimard, Collection Histoire de grenouilles, 1980.

Certains albums sont conçus pour développer avant tout le vocabulaire des enfants. Ils sont donc principalement constitués d'illustrations de mots de vocabulaire. Ils peuvent servir à différentes activités surtout si la classe dispose de plusieurs exemplaires. On peut, par exemple, fournir une liste écrite d'éléments lexicaux et demander aux élèves d'indiquer à quelle page de l'album chacun se trouve; ou encore nommer un des éléments qui composent une illustration et demander à un/une élève de le situer, verbalement, par rapport à toute l'illustration.

Exemples:

CAPDEVILA, J., **Téo au cirque, (Téo à la ferme, Téo en famille,**etc.), Paris, Hachette, 1978.

CAPDEVILA, J., **Nico et Anne deviennent pompiers (Nico et Anne découvrent la médecine,** etc.), Paris, Hachette, 1979.

DINEEN, J., **Ma petite encyclopédie Hachette,** Paris, Hachette, 1979.

GRÉE, A., **Les farfeluches au marché, en 329 mots (Les farfeluches apprennent à compter, en 172 mots,** etc.), Tournoi, Casterman, 1973 et sv.

MOSTYN, D., **Mes premiers mots,** Paris, Cie internationale du livre, Collection Berlingot, 1981.

Enfin, rappelons qu'il est recommandé de mettre à la disposition des élèves une grande variété de livres et d'albums qu'ils/elles peuvent apporter à la maison ou lire une fois leur travail terminé. Pour stimuler l'intérêt, on pourra discuter avec les élèves de leurs lectures et les inviter à raconter devant la classe ce qu'ils/elles ont lu.

Exemples:

ANFOUSSE, G., **Une fenêtre dans ma tête,** Montréal, Éditions La courte échelle, 1979.

BARNETT, C., **La laitière et le pot au lait (Le berger et le loup,** etc.) Montréal, C.E.C., série Fabulettes, 1980.

LANDRY, R., **Le commissaire Renard aux Floralies (Le commissaire Renard et les plumes du Canard,** etc.), Italie, F. Nathan, 1969.

4.3.3.6 Les disques

Les disques peuvent être utilisés, entre autres pour:

- aider à apprendre une chanson;
- écouter une histoire (si tout le vocabulaire n'est pas connu, il faut le présenter au préalable ou accompagner l'audition du disque d'illustrations appropriées);
- mimer une histoire.

Exemples:

ALAIN, M. et ses choeurs, **Rondes enfantines,** Disques London MB 83.

ANFOUSSE, G., **Mon ami Pichou,** album-disque, Éd. de la Courte Échelle, CE-80008

C.E.C.M., **La poulette grise,** ST-7005 (distribué chez les grands disquaires)

C.E.C.M., **Chansons de toutes les couleurs,** C.E.C.M. 1005 (distribué par Archambault, Montréal)

ED. PROJETS INC. 1977, **C'est la récréation,** 990-0

ED. PROJETS INC., 1979, **Chansons dans le vent**

FONTENDY, M., **Chansons du savoir-vivre,** Select Stereo SSG 13.038

HUSSENOT, O., **Le rossignol et l'empereur de Chine,** livre-disque, Epic EPC 10666

PHILIPPE, G., **Les fables de Lafontaine,** Select SSC-13.035

PINEL, S., **Une girafe à l'école,** Productions Marc Ltée, MP 1072

SERVICE MONDE-AMI, **Enfants du monde**

TANTE LUCILLE, **Contes et chansons de Tante Lucille,** RCA Victor CGP 149

Certains disques peuvent également donner lieu à des activités particulières. Par exemple, au premier cycle:

EYKEL, M. **Passe-Partout,** vol. 1, Poly-sons Inc., Poly 180-03 (face A, Poils et plumes)

— Démarche:
- faire écouter la comptine;
- faire reconnaître les animaux mentionnés dans la comptine, à partir d'illustrations;
- faire dessiner une plume et des poils et les découper; montrer un animal que les élèves nomment en montrant la plume ou les poils selon le cas;
- faire écouter la comptine de nouveau, cette fois en montrant la plume ou les poils, selon le cas;
- faire répéter la comptine en duo: une moitié des élèves nomme les animaux à plumes, l'autre les animaux à poils;
- si les élèves en sont capables, faire prolonger la comptine en incluant d'autres animaux qu'ils connaissent.

4.3.3.7 Les jouets

Il existe dans le commerce un nombre incalculable de jouets destinés aux enfants de tout âge. Beaucoup d'entre eux peuvent être exploités avec profit en classe de langue seconde.

La banque de matériel d'appoint devrait comporter, si possible, un certain nombre de jouets, notamment les plus «classiques»: Lego, Loto, Bingo, modèles d'avions, de camions ou d'autos, service de vaisselle ou mobilier miniature, etc. Pour les jouets dont la vogue risque d'être passagère ou qui sont plutôt coûteux, il vaut mieux inviter les élèves qui les possèdent à les apporter en classe, au moment voulu. Les activités qui suivent sont données à titre de suggestions.

Au premier cycle:

— demander aux élèves qui le désirent d'apporter en classe leurs animaux de peluche préférés. À tour de rôle, ils/elles présentent à leurs camarades et répondent à leurs questions: «Comment s'appelle-t-il? Qui te l'a donné? Tu l'a depuis combien de temps?, etc.» Inviter les élèves à circuler dans la classe pour voir de près les animaux de peluche des autres;

— amener les élèves au terrain de jeux ou dans la cour de l'école et jouer avec eux/elles en utilisant des outils de jardinage: pelle, seau, arrosoir, etc.

Au premier ou au second cycle:

— demander aux élèves d'apporter les jouets reçus à Noël, de les montrer et d'en expliquer le fonctionnement. Lorsque plusieurs jouets ont été présentés, former des équipes et laisser les élèves jouer avec les jouets, en français;

— utiliser des jeux de base «Lego» et donner des directives aux élèves afin de leur faire réaliser certaines des constructions suggérées. (Au premier cycle, on utilisera les ensembles composés de grosses pièces et on fera réaliser des constructions simples.) Ou encore, former des équipes, et faire réaliser certaines des constructions possibles avec l'un des différents ensembles «Lego» (Legoland Espace, Ville Lego, Lego Technique, château fort, jeu de construction, etc.);

— demander à un/une élève qui possède un petit four de l'apporter en classe et de guider ses camarades dans la préparation, la cuisson et la décoration de mini-gâteaux. On pourra également utiliser de petits distributeurs automatiques de jus de fruits, des sorbetières pour la préparation de crème glacée, etc.

Au second cycle:

— utilisant un ensemble d'aliments miniatures, une caisse enregistreuse et de l'argent-jouet, montrer d'abord aux élèves le prix inscrit sous chacun des aliments (0,25¢ à 2,00$), puis remettre à chaque élève une somme d'argent pouvant varier de 0,50¢ à 3,00$. Inviter en-

suite les élèves à venir demander un ou plusieurs aliments dont le prix total ne dépasse pas le montant dont ils/elles disposent, à payer à la caisse et à vérifier leur monnaie. L'élève qui choisit un ou des objets trop chers est éliminé/e. Parmi ceux/celles qui n'ont pas dépassé les limites de leur budget, l'élève à qui il reste le moins d'argent gagne;

— demander à un groupe d'élèves (la moitié de la classe) de choisir dans l'autre moitié de la classe un/une camarade qui deviendra son robot; celui-ci devra accomplir à la lettre les directives reçues. Parmi les tâches possibles:

- mettre le couvert à l'aide de vaisselle et d'ustensiles miniatures;
- placer le mobilier miniature dans une maison;
- habiller une poupée;
- donner des soins à une poupée avec des accessoires de toilette miniatures;
- ranger les aliments miniatures dans un certain ordre, etc.

5. EXEMPLES D'UNITÉS D'APPRENTISSAGE

On trouvera ci-après quatre unités d'apprentissage qui illustrent certains principes exposés dans ce guide. Elles ne représentent certes pas les seules façons de construire des unités d'apprentissage puisqu'il existe de nombreuses possibilités dans ce domaine. On voudra donc bien les considérer comme des exemples.

Les deux premières unités ont été conçues conformément à la démarche suggérée en 4.1 pour l'agencement des objectifs du programme. Ces unités, une pour chaque cycle du primaire, traitent de l'objectif «Description d'un objet» et des catégories lexicales «Jouets, couleurs, etc.»

Les deux autres unités sont de nature thématique, c'est-à-dire qu'elles comportent des activités organisées autour d'un thème, celui des animaux.

Il a semblé intéressant d'utiliser les mêmes points de départ pour préparer des unités d'apprentissage destinées à des cycles différents afin de montrer que, pour traiter une matière donnée, il est possible de créer des activités d'apprentissage variées et adaptées à l'âge des élèves concernés.

Première unité: Premier cycle

Objectifs visés: 4.1.19 à 4.1.22 — Description d'objets
4.1.1 à 4.1.4 — Identification d'objets
4.4.3 et 4.4.4 — Demande d'accomplir une action
4.3.17 — Désir
4.1.15 à 4.1.18 — Localisation

Lexique: 8 jouets
9 adjectifs de couleur
objets de l'école
vêtements
parties du corps
adjectifs qualificatifs
articles
verbes
etc.

Intention pédagogique	Activités regroupées autour d'objectifs	Remarques
— Révision d'éléments lexicaux: les couleurs, les objets de la classe, les vêtements, etc.	**Exercices d'entraînement à la communication:** La marionnette apprend les couleurs: «Bonjour! vous avez vu ma belle robe bleue (elle est rouge). Comment elle n'est pas bleue? Moi, je ne connais pas très bien les couleurs. Et vous? Oh oui! Voulez-vous m'aider à les apprendre? Bon alors qu'est-ce qui est bleu dans la classe? (...) Et pouvez-vous me montrer quelque chose de rouge? (...), etc.»	— Utiliser une marionnette déjà connue des enfants. — Occasion de réutiliser des connaissances déjà acquises et d'en ajouter de nouvelles.
— Révision d'éléments lexicaux: les couleurs — Révision de l'objectif: demande d'accomplir une action	**Jeu** mené par la marionnette «Levez-vous. Ceux/celles qui ont un vêtement rouge, asseyez-vous. Toi, tu dois t'asseoir parce que ton ruban est rouge. Ceux/celles qui portent du brun, asseyez-vous, etc.» L'élève qui reste debout le/la dernier/ère est proclamé/e gagnant/e. Il/elle peut à son tour mener le jeu, s'il/si elle **le désire**, avec ou sans marionnette.	— Donner à ce jeu un rythme assez rapide pour éviter que les élèves éliminés/es ne perdent intérêt. — Occasion de réutiliser des connaissances déjà acquises et d'en ajouter de nouvelles.
— Révision d'éléments lexicaux: les couleurs — Pratique de la demande d'accomplir une action	**Tâche matérielle:** La chaîne des couleurs Matériel: bâtonnets «Peabody»: 1 série par élève. Donner des directives que les élèves doivent suivre: «Prenez le bâtonnet orange et le bâtonnet noir et accrochez-les ensemble. Attachez le bâtonnet blanc au noir, puis le rouge au blanc, etc.» Pour vérifier le succès de l'activité, les élèves tiennent leur chaîne dans les airs et énumèrent les couleurs: «orange, noir, blanc, rouge, etc.» Les élèves qui le désirent peuvent donner des directives.	— Occasion de réutiliser des connaissances déjà acquises et d'en ajouter de nouvelles.

Intention pédagogique	Activités regroupées autour d'objectifs	Remarques
— Révision/apprentissage d'éléments lexicaux: les jouets — Description des objets	**Jeu** mené par la marionnette: Je cherche... Matériel: 8 cartes; sur chacune est collé l'image d'un jouet: ourson, ballon, camion, poupée, bateau, cerf-volant, avion, bicyclette. Les cartes sont disposées sur une table, l'une à côté de l'autre, à l'envers. La marionnette annonce qu'elle cherche un ourson et invite les élèves à deviner sur quelle carte il se trouve; puis elle choisit un/une élève qui doit retourner une carte. Si c'est l'ourson, l'élève est félicité/e et la marionnette propose un autre jouet à chercher. Si ce n'est pas l'ourson, le jouet découvert est identifié et on continue à chercher l'ourson. En passant, faire décrire les jouets: «Est-ce que c'est beau? C'est de quelle couleur?, etc.» On applaudit ceux/celles qui ont découvert les objets nommés.	— Le jeu peut être répété si les élèves en manifestent le désir. — Bonne occasion pour l'enseignant/e d'exposer l'élève à une certaine quantité d'énoncés.
— Répétition des éléments lexicaux: les jouets	**Comptine:** **Gestes** Dans le ciel, Bras levés vers le ciel Le cerf-volant et l'avion Sur la route, Bras étendus devant soi Le bicyclette et le camion Sur l'eau, Bras qui ondulent Le bateau et le ballon Dans mes bras, Bras refermés sur la poitrine Ma poupée et mon ourson	— Cette comptine pourrra être reprise entre les diverses activités. — Insister sur la correction des énoncés produits.

Intention pédagogique	Activités regroupées autour d'objectifs	Remarques
— Réutilisation des éléments linguistiques: les jouets, les couleurs, les parties du corps, certaines directives	**Exercice d'entraînement à la communication:** Le tapis magique Matériel: Tapis magique dans lequel sont insérées des images des jouets présentés à l'activité précédente. En autant que l'espace le permet, on place 2 images de chaque jouet, en variant les couleurs. Donner des directives aux élèves, à tour de rôle. «Mets un pied sur le ballon vert et blanc; mets l'autre pied sur l'ourson rouge; place une main sur la bicyclette jaune et l'autre main sur le camion brun, etc.» Les élèves qui le désirent peuvent donner des directives à leurs camarades.	— Donner à cette activité un rythme assez rapide pour éviter que les élèves qui attendent leur tour ne perdent intérêt.
— Réutilisation des éléments lexicaux: les jouets	**Mime** Ensemble, enseignant/e et élèves imitent soit les jouets comme tels, (on devient des cerfs-volants, des poupées, etc.) soit l'usage qu'on en fait (on lance ou on attrape le ballon, on conduit le camion, etc.).	— Encourager l'expression corporelle, la spontanéité. Si possible, réaliser cette activité à l'extérieur ou au gymnase.
— Description des jouets et localisation	**Exercice d'entraînement à la communication:** Montre-moi... Matériel: Images des jouets, en plusieurs exemplaires de couleurs différentes, disposées sur le rebord du tableau. Décrire un objet et demander à l'élève de pointer du doigt l'image correspondante: «Montre-moi un camion vert avec le toit blanc». L'élève peut aussi répondre verbalement: «Il est là. Il est à côté du cerf-volant, etc.»	— Accepter les réactions non verbales tout en encourageant l'expression verbale.

Intention pédagogique	Activités regroupées autour d'objectifs	Remarques
— Description des jouets	**Exercice d'entraînement à la communication:** Dessins de l'élève Demander aux élèves de dessiner un des jouets à l'étude et de le colorier, sans le montrer à ses voisins. Puis chaque élève vient devant la classe avec son dessin et les autres tentent de deviner le jouet représenté et sa couleur: «Est-ce que c'est un avion? Est-ce que c'est un ourson? Est-ce qu'il est vert?, etc.»	— Insister sur la correction des énoncés produits.
— Description des jouets: pratique de l'objectif expression du désir	**Tâche communicative:** Dessins du professeur Dire aux élèves que vous allez leur faire des dessins de jouets, à leur goût. «Qu'est-ce que tu veux que je dessine? Une poupée? Oui, grande ou petite? Avec des cheveux de quelle couleur? Avec une robe ou des pantalons? De quelle couleur?, etc.» De temps en temps, commettre des erreurs: faire gros quand vous dites «petit», mettre du bleu au lieu du jaune, etc. Encourager les élèves à dire ce qui ne va pas.	— Bonne occasion de pratiquer une certaine quantité d'énoncés. Corriger, en passant et sans insister, les erreurs qui nuisent à la communication.
— Réutilisation des éléments linguistiques: les jouets, les couleurs, certaines directives	**Tâche matérielle:** Coloriage Matériel: Dessins faits par les élèves de tous les jouets étudiés. Mener l'activité: «Qu'est-ce que nous allons colorier pour commencer? Le cerf-volant? D'accord. De quelle couleur?, etc.» L'élève qui a le dessin le colorie.	— Corriger, en passant, et sans insister, les erreurs qui nuisent à la communication.

Deuxième unité: Deuxième cycle

Objectifs visés: 5.1.27 à 5.1.32 — Description d'objets
5.1.1 à 5.1.6 — Identification d'objets
5.4.3 et 5.4.4 — Demande d'accomplir une action
5.2.21 à 5.2.24 — Raisons d'un comportement
5.1.20 à 5.1.24 — Localisation
5.4.1 et 5.4.2 — Proposition d'agir

Lexique: 19 jouets
14 adjectifs de couleur
nombres
adjectifs qualificatifs
articles
prépositions
verbes
etc.

Intention pédagogique	Activités regroupées autour d'objectifs	Remarques
— Révision d'éléments lexicaux: les jouets	**Discussion:** Les jouets Animer la discussion. Écrire les jouets mentionnés au tableau: «Quels sont les jouets que vous connaissez? Quels sont les jouets que vous avez déjà eus? Quels sont les jouets que vous avez maintenant? Quels jeux jouez-vous avec ces jouets?» etc.	— Bonne occasion de pratiquer une certaine quantité d'énoncés.
— Révision d'éléments lexicaux: les jouets, les nombres, etc. — Apprentissage de la forme écrite des éléments lexicaux — Intégration de l'oral et de l'écrit — Pratique de l'objectif: donner les raisons d'un comportement	**Tâche communicative:** L'inventaire des jouets de l'école Matériel: Feuille grand format sur laquelle sont dessinés les jouets énumérés au point 5.6.10.2 du programme. Les noms des jouets sont écrits au tableau. 1. Dire aux élèves: «Nous allons faire un inventaire des jouets qui se trouvent dans l'école. Écrivez les nombres près de chaque jouet, pour pouvoir les additionner; par exemple: 2 + 1 + 4, etc. À la maternelle, il y a 6 animaux de peluche, 4 balles, 3 ballons, etc.» 2. Pour préparer l'inventaire, chaque élève doit additionner les nombres notés pour chaque jouet et dresser une liste en utilisant les mots écrits au tableau: 25 balles 15 bâtons etc. Vérifier ensemble l'exactitude des inventaires. 3. Si l'école disposait de 100,00 $, quels jouets/jeux devrait-elle acheter? Travaillant en équipe, les élèves doivent préparer leur liste de priorités. Pour ce faire, ils/elles doivent consulter un catalogue: caractéristiques des jouets, prix, etc. À la fin, chaque équipe présente sa liste et motive ses choix.	— Il serait encore plus intéressant d'envoyer les élèves dans les classes avec la tâche d'obtenir les données véritables. — Travail de groupe. — Exiger la correction des éléments écrits. — Travail individuel. — Il serait intéressant de préparer la liste au moment où l'on dispose d'une certaine somme, à la suite d'une activité de financement, par exemple. — Travail d'équipe. — Circuler mais n'intervenir que si les élèves le demandent ou si la communication est rompue.

Intention pédagogique	Activités regroupées autour d'objectifs	Remarques
— Réutilisation d'éléments lexicaux: les jouets, les couleurs — Apprentissage d'un nouvel énoncé	**Jeu:** Je regarde Matériel: Images des jouets. Il doit y avoir 2 exemplaires ou plus de chacun, de différentes couleurs. Ces images sont placées à l'endroit sur le rebord du tableau. Consignes: • Ne dire ni oui, ni non. • La réponse doit reprendre les mots de la question. L'élève qui mène le jeu choisit mentalement un objet et informe l'enseignant/e de son choix. Ensuite, il/elle dit aux autres élèves: — «Je regarde des billes.» Les autres tentent d'en trouver la couleur: — «Est-ce qu'elles sont bleues?» L'élève pourra répondre, selon le cas: — «Elles sont bleues.» — «Elles (ne) sont pas bleues, elles sont jaunes.» L'élève qui devine juste peut alors mener le jeu.	— Jeu de groupe. — Insister sur la correction des énoncés produits.
— Localisation des jouets	**Jeu:** Variante du jeu de «Kim» Matériel: Des jouets placés sur une table. Une nappe pour les cacher à la vue. Les élèves ont une minute pour regarder les jouets, puis ceux-ci sont recouverts de la nappe. Demander à un membre de la 1re équipe: «Où est placé le casse-tête?» «Entre l'auto et la balle». Si la réponse est exacte, l'équipe mérite un point et une autre question est adressée à un membre de la 2e équipe.	— Jeu pour 2 équipes. — Insister sur la correction des énoncés produits.

Intention pédagogique	Activités regroupées autour d'objectifs	Remarques
— Réutilisation de certaines directives et localisation des jouets	**Tâche communicative:** Damiers Matériel: Deux séries identiques de petites images de jouets pour chaque paire d'élèves. Deux feuilles divisées en 12 carrés égaux. Un écran entre les 2 élèves. L'élève qui mène le jeu place ses images sur le damier en expliquant où il/elle les met: «Je mets le cerf-volant bleu et blanc dans le premier carré, en haut, à gauche. Je mets le bloc en dessous du cerf-volant». Le/la partenaire doit placer ses images d'après les indications fournies. À la fin, les deux damiers sont mis côte à côte et comparés.	— Activité de paire. — Circuler mais n'intervenir que si les élèves le demandent ou si la communication est rompue.
— Description des jouets — Pratique de l'objectif: proposition d'agir	**Tâche communicative:** Le lancement d'un nouveau jouet 1. Les élèves, en équipes de 3 ou 4 doivent imaginer un nouveau jouet, le plus extraordinaire possible. Ils/elles doivent pouvoir le décrire, en expliquer le fonctionnement, les avantages. Si possible, ils/elles en préparent un dessin ou une maquette. 2. Dans une espèce de saynète, ils/elles doivent présenter une réclame publicitaire qui vante leur nouveau jouet: slogan, chanson, dialogue, affiches, etc. Les élèves peuvent s'inspirer de documents authentiques, journaux, revues, émissions de télé ou de radio, qui présentent des réclames publicitaires.	— Activité d'équipe. — Bonne occasion de pratiquer une certaine quantité d'énoncés, de donner libre cours à la créativité.

Troisième unité: Premier cycle

Les objectifs visés: 4.1.1 à 4.1.4 — Identification d'animaux
4.4.3 et 4.4.4 — Demande d'accomplir une action
4.1.19 à 4.1.22 — Description d'animaux
4.3.17 à 4.3.20 — Désir d'obtenir un objet
4.3.9 à 4.3.12 — Amitié pour un animal

Lexique: 8 animaux (6 de la ferme + chien et chat)
autres animaux
adjectifs qualificatifs
comparaison
adjectifs de couleur
articles
verbes
etc.

Thème: les animaux

Intention pédagogique	Activités regroupées autour d'un thème: les animaux	Remarques
— Présentation du thème. Apprentissage des 8 noms d'animaux retenus pour cette leçon	**Exploitation d'un film:** Titre: **Le diable est dans la ferme** Producteur: Office national du film Durée: 16 minutes 38 secondes Synopsis: Ce film plein de fraîcheur montre les réactions spontanées d'enfants qui visitent une ferme pour la première fois. — **Discussion** (en langue maternelle, au besoin): «Avez-vous déjà visité une ferme? Quels animaux y avez-vous vus? Nous allons regarder un film. Regardez bien tous les animaux qu'on y voit, etc.» — **Visionnement** du film par les élèves. — **Activité d'entraînement à la communication:** Montrer beaucoup d'images d'animaux: vache, lion, poisson, mouton, etc., tout en disant leur nom. Demander aux élèves si l'animal présenté apparaissait dans le film: «Voilà une vache. Est-ce qu'on a vu une vache dans le film?» — **Activité d'entraînement à la communication:** Ne garder que les images des 8 animaux à l'étude. Les montrer à tour de rôle et faire dire le nom des animaux en français par tout le groupe, puis par un/une élève à la fois. Répéter l'exercice jusqu'à ce que les nouveaux éléments lexicaux semblent connus de la plupart des élèves.	— Susciter l'intérêt des élèves pour le film et orienter leur attention vers les animaux qui y paraîtront. — Insister sur la correction des énoncés produits. — Toujours associer l'image au mot. — Donner un rythme rapide et une allure de jeu-divertissement à cette activité.
— Réutilisation des nouveaux éléments lexicaux	**Chanson:** Sur la ferme à Mathurin. Il s'agit d'une traduction de «Old MacDonald had a Farm» que les élèves connaissent déjà en anglais.	— L'apprentissage des divers couplets peut être réparti sur plusieurs jours.

Intention pédagogique	Activités regroupées autour d'un thème: les animaux	Remarques
— Réutilisation des nouveaux éléments lexicaux — Demande d'accomplir une action	**Tâche matérielle:** Préparation de petites cartes à jouer. Distribuer aux élèves une feuille sur laquelle sont dessinés des animaux dont les 8 à l'étude. Leur remettre aussi 8 cartes d'environ 6 cm x 9 cm. Demander aux élèves de trouver, sur la feuille, un des animaux, le cheval par exemple, de le découper et de le coller sur un des cartons. Chaque élève se constitue ainsi un jeu de 8 cartes qu'il/elle utilisera dans les activités subséquentes.	— Bonne occasion pour l'enseignant/e d'exposer l'élève à une certaine quantité d'énoncés.
— Identification et description des animaux à l'étude — Expression d'amitié — Initiation à la comparaison	**Tâche communicative** Demander aux élèves de prouver qu'ils/elles connaissent bien les animaux. Leur poser des questions, leur demander de montrer la carte où est illustré l'animal en question et les inviter à faire des commentaires. Questions possibles: Quel animal donne du lait? Lequel est le plus gros? Lequel aimes-tu le mieux? etc.	— Encourager les élèves à s'exprimer en français même s'ils/si elles font des erreurs.
— Réutilisation des éléments lexicaux	**Jeu:** de type Bingo Parmi les 8 cartes préparées plus tôt, l'élève en choisit 4 qu'il/elle place côte à côte sur son pupitre. Nommer un animal; si l'élève a la carte correspondante, il/elle y pose un jeton. Lorsque ses 4 cartes sont couvertes, il/elle dit «Bingo»; il peut alors mener le jeu, s'il/si elle le désire.	— Insister sur la correction des énoncés produits.

Intention pédagogique	Activités regroupées autour d'un thème: les animaux	Remarques
— Expression d'un désir — Réutilisation des éléments lexicaux	**Jeu:** de type Rummy Former des équipes de 3 ou 4 élèves; toutes les cartes préparées précédemment sont mises en commun. On distribue 4 cartes par joueur et on dépose le paquet qui reste, à l'envers, au centre. Le but du jeu est de réunir dans ses mains 4 animaux différents. Le/la premier/ère joueur/euse demande à un/une équipier/ère de son choix l'animal qu'il/elle veut: «Je veux un lapin». Si l'équipier/ère possède un lapin, il/elle doit le donner. Sinon, le/la joueur/euse peut piger une carte sur le dessus du paquet. Pour chaque carte gardée, une carte doit être remise sur la table afin que les joueurs/euses n'aient jamais plus de 4 cartes en mains.	— Activité d'équipe. — Insister sur la correction du nouvel énoncé introduit.
— Demande d'accomplir une action, et réutilisation des éléments lexicaux dans un nouveau contexte	**Tâche matérielle:** Fabrication d'animaux Fabriquer avec les élèves des modèles de quelques-uns des animaux étudiés. On pourra trouver des modèles dans divers manuels de bricolage.	— Bonne occasion d'utiliser une certaine quantité d'énoncés.
— Révision des éléments lexicaux étudiés et introduction de nouveaux éléments	**Jeu:** Les biscuits Il existe dans le commerce des petits biscuits en forme d'animaux. En apporter une boîte en classe et en distribuer un à chaque élève qui ne doit ni montrer, ni manger l'animal reçu. Puis nommer un animal. Les élèves qui croient avoir le biscuit correspondant le montrent et, s'ils/si elles ont raison, ils/elles peuvent le manger. Ils/elles reçoivent alors un nouveau biscuit et le jeu continue. Lorsque l'enseignant/e nomme un animal dont le nom français n'est pas connu des enfants, il/elle le répète à plusieurs reprises et invite les élèves à le dire avec lui/elle.	— Bonne occasion d'utiliser une certaine quantité d'énoncés.

Intention pédagogique	Activités regroupées autour d'un thème: les animaux	Remarques
— Identification et description des animaux, et expression d'amitié	**Tâche communicative:** Mon animal préféré Les élèves sont invités/es à présenter à leurs camarades leur animal préféré, qu'il soit vivant ou en peluche. L'élève peut apporter l'animal ou sa photo, l'identifier, expliquer ses particularités, dire pourquoi il/elle l'aime.	— Ne corriger que les erreurs qui nuisent à la communication

Quatrième unité: Deuxième cycle

Les objectifs visés: 5.1.1 à 5.1.6 — Identification d'animaux
5.1.27 à 5.1.32 — Description d'animaux
5.1.20 à 5.1.26 — Localisation
5.4.3 et 5.4.4 — Demande d'accomplir une action
5.1.34 — Raconter une histoire
5.2.1 à 5.2.4 — Capacité/incapacité d'accomplir une action
5.3.9 à 5.3.12 — Amitié pour un animal

Lexique: animaux
adjectifs qualificatifs
adjectifs de couleur
articles
verbes
prépositions
lieux
géographie
etc.

Thème: les animaux

Intention pédagogique	Activités regroupées autour d'un thème: les animaux	Remarques
— Identification des animaux à l'étude, description, localisation, capacité/ incapacité d'accomplir une action, amitié, etc.	**Discussion:** Les animaux et leur habitat À l'aide de dessins rudimentaires ou de quelques images fixés sur différentes sections du tableau noir, représenter la maison, la ferme, la forêt ou la jungle. Apporter en classe des images des 20 animaux que les élèves doivent apprendre à identifier au cours du second cycle. Montrer les images une à une, faire identifier les animaux, puis placer les images sur le rebord du tableau sous la partie qui rappelle l'habitat de l'animal représenté. Susciter la discussion en invitant les commentaires sur chacun des animaux: leurs moeurs, le danger qu'ils représentent, les produits qu'ils nous fournissent, ce qu'ils peuvent faire (voler, nager, etc.), les sentiments des gens à leur égard, etc. Faire répéter le nom des animaux à plusieurs reprises.	— Bonne occasion d'utiliser une certaine quantité d'énoncés. — Ne corriger que les erreurs qui nuisent à la communication.
— Apprentissage des nouveaux éléments lexicaux	**Jeu:** — Grouper les élèves en équipes de 5, les faire asseoir en cercle. Donner à l'élève qui mènera le jeu des cartes illustrant les animaux à l'étude. L'élève qui mène le jeu montre une carte à l'élève assis/e à sa gauche. Si celui-ci/celle-ci peut nommer l'animal représenté, il/elle garde l'image et l'élève qui mène le jeu montre la deuxième image à l'élève suivant/e. Quand un/une élève est incapable d'identifier l'animal représenté, c'est l'élève suivant/e qui a la chance de le faire. Le/la gagnant/e est celui/celle qui réussit à accumuler le plus d'images. Il/elle peut alors mener le jeu s'il/si elle le désire.	— Activité d'équipe. — Insister sur la correction des éléments linguistiques produits.

Intention pédagogique	Activités regroupées autour d'un thème: les animaux	Remarques
— Identification d'animaux, description, localisation, etc.	**Jeu:** Les 20 questions Un/une élève pense à un animal et les autres tentent de deviner de quel animal il s'agit en lui posant un maximum de 20 questions: «Combien a-t-il de pattes? Est-ce qu'il vit sur la ferme? Est-ce qu'il donne de la laine?, etc.» L'élève ne peut répondre que par oui ou non. Celui/celle qui devine de quel animal il s'agit peut mener le jeu à son tour.	— Corriger, en passant, les erreurs qui portent sur la formulation de questions ou attendre à un autre moment jugé plus opportun.
— Description d'animaux, lecture et écriture	**Tâche communicative:** Lecture/écriture Écrire au tableau les noms d'animaux à l'étude. Décrire un animal en fournissant une profusion de détails sur son apparence, son habitat, ses particularités, etc. Lorsque l'élève devine l'animal dont il s'agit, il/elle en transcrit le nom sur une feuille. La correction peut être individuelle ou collective.	— Bonne occasion d'exposer l'élève à une certaine quantité d'énoncés. — Insister sur la correction des éléments écrits.
— Réutilisation des éléments lexicaux	**Jeu:** Concentration Les élèves jouent par groupes de 2 ou 3, avec des cartes semblables à celles suggérées dans la leçon du premier cycle. Le jeu doit comporter deux copies de chaque carte. Les cartes sont mêlées puis disposées côte à côte, à l'envers, sur un pupitre. Un/une élève retourne deux cartes: si elles sont identiques et qu'il/elle peut nommer l'animal représenté, il/elle les garde et continue à jouer. Si les cartes ne sont pas identiques ou que l'élève est incapable d'identifier l'animal, il/elle replace les cartes et cède sa place à l'adversaire. Celui/celle qui accumule le plus grand nombre de cartes gagne.	— Jeu pour 2 ou 3 élèves. — Insister sur la correction des énoncés produits.

Intention pédagogique	Activités regroupées autour d'un thème: les animaux	Remarques
— Réutilisation des éléments lexicaux dans un nouveau contexte; lecture et écriture de certaines informations	**Enquête:** Les animaux domestiques On prépare collectivement les questions à poser. Le but de l'enquête est de trouver combien d'animaux, et de quelles sortes, vivent dans l'entourage des enfants. On note aussi à qui appartiennent les animaux relevés: à des garçons ou à des filles, à des personnes âgées, etc. Les élèves ont quelques jours pour se procurer les informations requises qui sont ensuite compilées sous forme de tableaux, puis discutées.	— Occasion de communication authentique, hors de la classe.
— Réutilisation des connaissances acquises pour raconter une histoire	**Exploitation de diapositives:** Contes Il existe une grande variété d'ensembles de diapositives qui racontent une histoire mettant en scène des animaux. Inviter les élèves à former des équipes de 4 ou 5 et leur remettre un ensemble de diapositives. Les élèves doivent visionner les diapositives, imaginer un dialogue ou un commentaire approprié, puis le présenter à la classe. L'équipe peut également proposer des activités reliées au conte.	— Bonne occasion d'utiliser une grande quantité d'énoncés. — L'enseignant/e circule et apporte son aide.

6. ÉVALUATION

Un document intitulé: «Guide d'évaluation en classe, français langue seconde au primaire» comporte des renseignements détaillés sur tout ce qui touche soit l'évaluation formative, soit l'évaluation sommative. On y retrouve des grilles d'observation, des feuilles de route ainsi que des prototypes d'items qui permettront à l'enseignant/e de se familiariser avec les techniques d'évaluation conformes à l'approche dite communicative.

BIBLIOGRAPHIE

Les articles et livres suivants permettront à l'enseignant/e qui le désire d'approfondir certains des points traités dans ce guide.

ALI BOUACHA, A., **La pédagogie du français langue étrangère,** Paris, Hachette, Collection F., 1978.

BESSE, H., «*Enseigner la compétence de communication?*», **Le Français dans le Monde,** n° **153,** p 41-47, 1980.

BOUDREAU, A., «*Vers un enseignement pertinent de la langue*», **Actes** du septième colloque de L'ACLA, Sherbrooke, p. 15-28, 1977.

BROWN, D., **Principles of Language Learning and Teaching,** Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1980.

CANALE, M. et SWAIN, M., «*Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*», **Applied Linguistics,** vol. 1 n° **1,** p. 1-47, 1979.

COOK, V.J., «*The analogy between first and second language learning*», **IRAL** vol. 7 n° **3,** p. 207-216, 1969.

CORDER, S.P., «*Language-Learner Language*», J.C. Richards (éd.): **Understanding Second & Foreign Language Learning,** Rowley, Newbury House, p. 71-93, 1978.

COURTILLON-LECLERCQ, J. et PAPO, E., «*Le niveau-seuil établi pour le français peut-il renouveler la conception des cours (audio-visuels) pour débutants?*», **Le Français dans le Monde,** n° **133,** p. 58-66, 1977.

DAMOISEAU, R., «*La correction des fautes dans la classe de conversation*», **Le Français dans le Monde,** n° **70,** p. 15-17, 1970.

DOSSIER: La lecture au primaire (1re partie), **Vie pédagogique,** ministère de l'Éducation, D.G.D.P., n° **14,** octobre 1981. Ce dossier comprend:

DULUDE, F. et PRIMEAU, G., «*Pour répondre à quelques questions soulevées par les enseignants*».

GAGNON, S., «*Saisir toutes les occasions de lire*».

PAGÉ, M., «*Le point sur l'apprentissage et l'évaluation de la lecture dans l'optique du nouveau programme*».

PRIMEAU, G., «*Pourquoi les écoliers peuvent-ils ou ne peuvent-ils pas lire un texte?*»

VEZINA, A., «*Continuer d'apprendre à lire quand on sait déjà lire*».

DOSSIER: La lecture au primaire (2e partie), **Vie pédagogique,** ministère de l'Éducation, D.G.D.P., n° **15,** novembre 1981. Ce dossier comprend:

CASTONGUAY, S. et DULUDE, F., «*Portrait de l'apprenti-lecteur*».

DULUDE, F., «*Enseigner à lire en première et deuxième année*».

DULUDE, F., «*Comment évaluer l'habileté à lire*».

DULUDE, F., «*Une démarche d'évaluation de l'habileté à lire*».

MARTIN, L., «*Illustration d'une démarche d'évaluation de l'habileté à lire en première année*».

DUQUETTE-PERRIER, L., «*Exploitation des documents authentiques*», **Bulletin de l'ACLA,** vol. 2 n° **2,** p. 129-138, 1980.

GALISSON, R., **Du structuralisme au fonctionnalisme,** Paris, CLÉ International, 1980.

GERMAIN, C., «*Les caractéristiques des futures méthodes d'enseignement des langues*», **Bulletin d'information de l'AQEFLS,** vol. n° **4,** p. 2-6, 1981.

GUNTERMANN, G., «*Purposeful communication practice: developing functional proficiency in a foreign language*», **Foreign Language Annals,** vol. 12, n° **3,** p. 219-225, 1979.

HANZELI, V.E., «*Learner-centered language teaching a necessity*», **Bulletin de L'ACLA,** vol. 2 n° **2,** p. 5-18, 1980.

LANDRIAULT, B., «*Analyse des erreurs et enseignement des langues*», **Bulletin de l'ACLA,** vol. 2 n° **2,** p. 84-97, 1980.

MALEY, A., «*Realism and surrealism in foreign language teaching*», **Recherches et échanges,** tome 5, n° **2,** p. 1-8, 1980.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, **Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle,** D.G.D.P., n° **16-0125,** 1979.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, **Études sur le langage des enfants,** D.G.E.E.S., nº **16-0106-01,** 1976.

PARADIS, M., «*L'apprenant: les caractéristiques de son apprentissage*», **Bulletin de l'ACLA,** vol. 2 nº **2,** p. 19-31, 1980.

PÉREZ, M., «*L'approche communicative: quelques difficultés de mise en application*», **Bulletin de l'ACLA,** vol.3 nº **1,** p. 7-59, 1980.

PÉREZ, M., «*Nouvelles orientations des cours de langues: problèmes soulevés*», **Actes** du colloque sur «*Les nouvelles orientations des cours de langues secondes*», Collège Militaire Royal de St-Jean, p. 4-18, 1978.

PORQUIER, R., et FRAUENFELDER, U., «*Enseignants et apprenants face à l'erreur*», **Le Français dans le Monde,** nº **154,** p. 29-36, 1980.

SAVIGNON, S., «*Communicative competence: theory and classroom practice*», **Bilingual Education for the Classroom Practitioner,** Rowley, Mass., Newbury House, 1977.

SAVIGNON, S., «*L'aptitude à la communication*», traduction de Francis Rey, **Le Français dans le Monde,** nº **132**, p. 61-73, 1977.

SMITH, F., **Comment les enfants apprennent à lire,** Montréal, France-Amérique, 1981.

SWAN, M., «*Communicative or structural: a false opposition*», **Recherches et échanges**, tome 5, nº **2,** p. 9-19, 1980.

TARDIF, C., et D'ANGLEJAN, A., «*Les erreurs en français langue seconde et leurs effets sur la communication orale,* **R.C.L.V.,** vol. 37 nº **4,** p. 706-723, 1981.

TARDIF, C., «*Le rôle de l'erreur dans l'apprentissage des langues*», **Bulletin de l'AQEFLS,** vol. 3 nº **1.**

WIDDOWSON, H.G., **Teaching Language as Communication,** Oxford, Oxford University Press, 1978.

Les articles et livres suivants sont d'ordre pratique et proposent diverses démarches méthodologiques.

ABBOTT, G., «*Teaching the learner to ask for information*», **TESOL Quarterly,** vol. 14 nº **1,** p. 5-16, 1980.

BEAUDOIN, M. et DALPÉ-BISSONNETTE, C., **Jeux éducatifs et apprentissage du français,** Montréal, P.P.M.F., Université de Montréal, 1980.

CALVET, L.J., **La chanson dans la classe de français langue étrangère,** Paris, CLÉ International, 1980.

CARÉ, J.M., DEBYSER, F. et ESTRADE, C., **Îles,** Paris, B.E.L.C., 1980.

CARÉ, J.M., et DEBYSER, F., **Jeu, langage et créativité,** Paris, Hachette/Larousse, 1978.

CHAMBERLAIN, A., «*Stratégie pour une étude de la chanson française*», **Le Français dans le Monde,** nº **131,** p. 28-32, 1977.

DESROCHERS-BRAZEAU, A., «*Une situation pour susciter le goût de lire au 1er cycle du primaire*» supplément à **Québec français**, nº **45**, p. 1-10, mars 1982.

DEBYSER, F., «*Le tarot des mille et un contes*», **Le Français dans le Monde,** nº **123,** p. 20-22, 1976.

FINDLEY, C.A., **Task-Oriented Functional Communicative Material for E.S.L.,** Québec, S.P.E.A.Q., 1980.

HOLDEN, S., «*Visual aids for classroom interaction*», Special Issue Number 2 of **Modern English Teacher**, London, Modern English Publications Ltd, 1978.

LITTLEWOOD, W., **Communicative Language Teaching,** Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

MOSKOWITZ, G., **Caring and Sharing in the Foreign Language Class,** Rowley Mass., Newbury House Publishers Inc., 1978.

POTVIN, T., «*Éducation musicale et cours d'immersion*», **Les nouvelles de l'A.C.P.I.,** vol. 2 nº **1,** p. 6-12, 1981.

PROVOST, M., «*Des livres québécois pour les jeunes: 1981, un bon cru*», **Vie pédagogique,** D.G.D.P., M.E.Q., avril 1982.

RICHTERICH, R. et SCHERER, N., **Communication orale et apprentissage des langues,** Paris, Hachette, 1975.

RIGG, P., «*Choosing and using dialogs*», **TESOL Quarterly,** vol. 10 nº **3,** p. 291-298, 1976.

SLAGER, W.R., «*Creating contexts for language practice*», **English Teaching Forum,** p. 1-13, 1973.

STEINBERG, J., **Games E.L.S. People Play,** Canadian Forces Language School, 1980.

WRIGHT, A., BETTERIDGE, D., BUCKBY, M., **Games for Language Learning,** Cambridge University Press, 1979.

APPENDICE A

1) Documentation supplémentaire

A.C.A.L.J., Les livres des jeunes (abonnement: 10,00 $).

CONSOMMATION ET CORPORATIONS CANADA, Avec nous pas de danger (film fixe), Plutus et Saturnien (bande dessinée).

ÉDITIONS DU TRÈFLE (Les), **Beau, Bon, Gratuit** (3,95 $ le numéro plus 1,00 $ de frais de poste), (250 objets gratuits avec l'abonnement).

MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE DU QUÉBEC, **Agro-Ballon** (cahier d'exercices).

MINISTÈRE DES COMMUNICATIONS, **Catalogue des documents audio-visuels,** Direction générale des publications gouvernementales, 1983.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, **Comptines et chansons,** Service des moyens techniques d'enseignement, M.E.Q., nº **16-2418,** 1976.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, **Littérature québécoise de jeunesse,** Bibliographie sélective commentée, fascicule 2, D.G.D.P., nº **16-2410-04**, 1981.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, **Livres de jeunesse francophones publiés à l'étranger,** Bibliographie sélective commentée, fascicule 3, D.G.D.P., nº **16-2410-05,** 1981.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, **Matériel didactique,** fascicule sur la fabrication de matériel, Service des moyens techniques d'enseignement, M.E.Q., nº **16-2421,** 1976.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, **Choix-Jeunesse: Documentation audio-visuelle,** La Centrale des Bibliothèques. Revue publiée 4 fois l'an et contenant une description et une évaluation sommaire d'un certain nombre de documents. Coût de l'abonnement annuel: 26,00 $.

MINISTÈRE DES TRANSPORTS, **Sagix:** jeu de type Bingo, mobiles, maquette.

OFFICE DES PRODUCTEURS DE LAIT DU QUÉBEC, **Éducation nutrition:** images, livres du maître et de l'élève.

OFFICE DES PRODUCTEURS DE LAIT DU QUÉBEC, **Les collations de Grignote:** marionnettes, livres du maître et de l'élève.

OFFICE NATIONAL DU FILM, **Comptines:** 2 disques et un guide d'exploitation, Secas Adimec.

OFFICE NATIONAL DU FILM, **Catalogue de fiches d'exploitation pédagogique** (36 fiches), 1980.

OFFICE NATIONAL DU FILM, **Catalogue de documents audio-visuels,** Programme «*Aide à l'éducation*», 1978-79.

OFFICE NATIONAL DU FILM, **Techniques audio-visuelles,** Programme «*Aide à l'éducation*», 1978.

SOCIÉTÉ CANADIENNE DE LA CROIX-ROUGE, **Catalogue de Ressources du Service Jeunesse.**

2) Revues

AGRO-BALLON (abonnement: gratuit)
Ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation
Service de l'information
1140, rue Taillon
Québec, QC
G1N 3T9

HIBOU (abonnement: 15,00 $)
Éditions Héritage
300, rue Arran
Saint-Lambert, QC
J4R 1K5

HYDRO-MAGAZINE (bande dessinée; abonnement: gratuit)
Hydro-Québec
(Bureau des relations publiques de chaque région du Québec)

JE ME PETIT DÉBROUILLE (l'abonnement à 5,00 $ comprend l'adhésion au club des petits débrouillards)
Conseil de développement du Loisir scientifique
1415, rue Jarry est
Montréal, QC
H2E 2Z7

LURELU (revue consacrée à la littérature québécoise pour la jeunesse; abonnement: 5,00 $)
C.P. 446
Succursale de Lorimier
Montréal, QC
H2H 2N7

PASSE-PARTOUT (cahiers, abonnement: 19,50 $, 14 numéros)
(ou dans les kiosques à journaux: 1,50 $ le numéro)
Presse Import Inc.
307, rue Benjamin Hudon
Saint-Laurent, QC
H4N 1J1

VIDÉO-PRESSE (abonnement: 13,50 $)
Les Éditions Paulines
3965, boul. Henri-Bourassa est
Montréal-Nord, QC
H1H 1L1

3) Les Collections suivantes comportent de nombreux titres parmi lesquels les conseillers/ères pédagogiques et les enseignants/tes pourront faire un choix correspondant aux besoins de leurs élèves.

- La collection **Savant en herbe** comprend 15 titres qui fournissent des renseignements de nature scientifique; un texte simple apparaît au bas de chaque page; un glossaire et des notes à l'intention de l'enseignant/e y figurent également.

- La collection **Petit As**, vingt titres en plaquette d'une vingtaine de pages. Chaque page comporte une grande illustration accompagnée d'un texte facile. On peut obtenir ces collections à:

  Les Éditions École active
  2244, rue Rouen
  Montréal, QC
  H2K 1L5

- La collection des **Petits débrouillards:**
  — *Le Petit débrouillard*
  Un recueil de diverses expériences à réaliser.

  — *Les voyages fantastiques de Globulo*
  L'histoire d'un globule rouge qui rencontre les autres parties du corps et qui apprend comment elles fonctionnent.

  — *Jardiner avec le professeur scientifix*
  Expériences amusantes pour arriver à jardiner en toutes saisons.

  Pour obtenir cette collection, s'adresser à:

  Conseil du développement du Loisir scientifique
  1415, rue Jarry est
  Montréal, QC
  H2E 2Z7

APPENDICE B

Quelques adresses d'organismes, de maisons d'éditions, etc.

A.C.A.L.J.
C.P. 2152
Succursale Jacques-Cartier
Sherbrooke, QC
J1J 3Y2

COMMUNICATION JEUNESSE
445, rue Saint-François-Xavier
Montréal, QC
H2Y 2T1

CONSOMMATION ET CORPORATIONS CANADA
1410, rue Stanley
Montréal, QC
H3A 1P8

ÉDITIONS DE LA COURTE ÉCHELLE (LES)
4611, rue Saint-Denis
Montréal, QC
H2J 4L2

ÉDITIONS HÉRITAGE INC. (LES)
300, rue Arran
Saint-Lambert, QC
J4R 1K5

ÉDITIONS DU TRÈFLE (LES)
C.P. 665
Succursale Place d'Armes
Montréal, QC
H2Y 3H8

MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE,
DES PÊCHERIES ET DE L'ALIMENTATION
Service de l'information
1140, rue Taillon
Québec, QC
G1N 3T9

MINISTÈRE DES COMMUNICATIONS
Service de diffusion des documents audio-visuels
(pour emprunts)
600, rue Fullum — 7• étage
Montréal, QC
H2K 4L1

ou

1601, boul. Hamel ouest
Québec, QC
G1N 3Y7
Pour l'achat des productions réalisées par le ministère des Communications;

pour les films, s'adresser à:
Jacques Bouchard et associés Ltée
5225, rue Berri
Montréal, QC
H2J 2S4 Téléphone: (514) 273-4251

pour les diaporamas, s'adresser à:
Adimec-Secas Inc.
5225, rue Berri
Montréal, QC
H2J 2S4 Téléphone: (514) 273-2585

MINISTÈRE DES TRANSPORTS
Direction des communications
700, boul. Saint-Cyrille est, 14• étage
Québec, QC
G1R 5A9

OFFICE NATIONAL DU FILM DU CANADA
550, rue Sherbrooke ouest
Montréal, QC
H3A 1B9

72, rue Cartier ouest
Chicoutimi, QC
G7J 1G2

124, rue Vimy
Rimouski, QC
G5L 3J6

2, place Québec
Boul. Saint-Cyrille est
Québec, QC
G1R 2B5

315, rue King ouest,
suite 03
Sherbrooke QC
J1H 1R2

19, 11• Rue
Noranda, QC
Pour envoi postal:
C.P. 56
Noranda, QC
J9X 5A5

Édifice Pollack,
chambre 502
140, rue Saint-Antoine
Trois-Rivières, QC
G9A 5N6

OFFICE DES PRODUCTEURS DE LAIT
DU QUÉBEC
555, boul. Rolland-Therrien
Longueuil, QC
J4H 3Y9

SERVICE MONDE-AMI
11011, rue Drouart
Montréal, QC
H3W 2S4

SOCIÉTÉ CANADIENNE DE LA CROIX-ROUGE
2170, rue Dorchester ouest
Montréal, QC
H3H 1R6

APPENDICE C

La liste qui suit comporte des noms d'associations et des titres de revues susceptibles d'intéresser les enseignants et les enseignantes.

1. L'association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS)
   C.P. 547, succursale «B»
   Montréal, QC
   H3B 3K3

   • L'AQEFLS publie un **Bulletin d'information.**

2. L'association canadienne de linguistique appliquée (ACLA)
   Secrétariat de l'ACLA
   Université de Montréal
   C.P. 6128, succursale «A»
   Montréal, QC
   H3C 3J7

   • L'ACLA publie le **Bulletin de l'ACLA.**

3. L'association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI)
   C.P. Alta Vista, 8843
   Ottawa, Ont.
   K1G 3H8

   • L'ACPI publie **Les nouvelles de l'ACPI.**

4. La Revue canadienne des langues vivantes
   4, Oakmount Road
   Welland, Ont.
   L3C 4X8

5. Le Français dans le Monde
   Périodica
   C.P. 220
   Ville Mont-Royal, QC
   H3P 3C4